

Michalina Biernacka*

WIEDZA GLOTTODYDAKTYCZNA W SŁUŻBIE LOGOPEDII MIĘDZYKULTUROWEJ

KNOWLEDGE OF TEACHING POLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE IN THE SERVICE OF INTERCULTURAL
SPEECH-LANGUAGE THERAPY

Słowa kluczowe: fonodydaktyka, logopedia międzykulturowa, nauczanie wymowy, język polski jako język obcy.

Keywords: phonodidactics, intercultural speech-language therapy, teaching pronunciation, Polish language as a foreign language.

Wprowadzenie

Niniejszy tekst ma charakter poglądowy – nie ma bowiem takiej możliwości, by na kilkunastu stronach opisać wszystkie istotne aspekty powiązań między nawet podstawową wiedzą fonodydaktyczną (gałąź glottodydaktyki skoncentrowana na nauczaniu wymowy osób z doświadczeniem migracji) a logopedią. Poruszone kwestie to więc wybór tych, które poprzez odniesienie do doświadczeń autorki wydają się jednymi z najistotniejszych. Od razu warto też zaznaczyć, że o przeciwnym kierunku wpływów pisano już niejednokrotnie (Madelska, 2010b; Świstowska, 2011; Biernacka, 2016; Czempka-Wewióra, Graboń, 2017), oddziaływanie zdobywcy logopedii na pracę glottodydaktyków jest bowiem nie do przecenienia – sposób diagnozy błędów wymawianiowych, umiejętne odróżnianie ich od wad wymowy, techniki wywoływania głosek, ich utrwalania i automatyzacji czy usprawniania narządów artykulacyjnych to tylko wybór zagadnień, które poruszali wymienieni badacze.

By jednak wykazać, w jakim wymiarze wiedza glottodydaktyczna może się przydać logopedom, rozważania należy zacząć od zagadnień elementarnych, czyli terminologii. Istotą prowadzonego wywodu jest bowiem założenie, że zarówno

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173, e-mail: michalina.biernacka@uni.lodz.pl, ORCID: 0000-0002-2414-9745.

glottodydaktyka polonistyczna (badająca wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, a teoretyczną wiedzę przekładająca na praktykę nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego – por. Zarzycka, 2018, s. 30), jak i logopedia (traktująca o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych, wykorzystywana do diagnozy i terapii zaburzeń mowy oraz wszelkich problemów z komunikacją międzyludzką – por. Grabias, 2011, s. 17–18) to dwie niezwykle prężnie rozwijające się nauki, które dzięki interdyscyplinarnemu charakterowi (czerpiąc z siebie nawzajem, lecz także z wielu innych dyscyplin) mogą wreszcie uzyskać status liczących się nauk humanistycznych, bowiem ich badania i analizy przekładają się na wnioski mające praktyczne zastosowania dla współczesnego społeczeństwa. O ile więc logopedii służy fonetyka patoartykulacyjna (por. Siudzińska, 2011, s. 57), która bada i opisuje indywidualne i nie-normatywne realizacje fonemów, o tyle w glottodydaktyce mówi się o fonetyce korektywnej – punkt ciężkości osadzając nie na koncentrowaniu się na różnicach pomiędzy wymową rodzimych użytkowników języka a obcokrajowców, lecz na sposobie radzenia sobie z nimi, przewidywania ich wystąpienia w zależności od tego, w jakim wieku jest mówiący po polsku cudzoziemiec lub z jakiego kręgu kulturowo-językowego pochodzi, a także ich eliminowania (zob. Biernacka, 2016). Należy jednak zaznaczyć, że dla obu zarówno klasyfikowanie błędów, jak i ich analiza to ważne źródło wiedzy, pomagające ustalić sposoby prowadzonej terapii lub korekty. Niemniej jednak, by właściwie ocenić sposób wymowy, specjalista musi wykazywać się odpowiednimi kompetencjami i szeroką wiedzą z zakresu fonetyki w ogóle: fundamentalne jest oczywiście przejście kursu fonetyki artykulacyjnej ogólnego języka polskiego, a ideałem sytuacja, w której choć elementarne podstawy fonetyki akustycznej, audytywnej, patoartykulacyjnej i korektywnej są włączane w tok nauki. Jeśli natomiast chce się prawidłowo i bez wątpliwości diagnozować (logopedzi) lub orzekać (fonodydaktycy) o powodach zmienionej wymowy oraz najskuteczniejszych formach zaradzania błędom wymawianiowym (zakładając, że to możliwe i pożądane), to nie można zakończyć rozwoju kompetencji zawodowych na uzyskaniu tej podstawowej wiedzy.

Znajomość systemów fonologicznych języków świata

Przede wszystkim za niezbędne i kluczowe uważa się zaznajomienie się specjalisty z obcymi systemami fonologicznymi – dobrze, by znał, choć ogólnie, potencjał w zakresie systemów fonologicznych różnych języków świata (np. młasków czy tonów), zaś dokładnie warto, by znał te, którymi posługują się osoby przez niego uczone lub terapeutyzowane. Zapoznanie się z inwentarzem fonemów danego języka obcego – choć dziś dzięki Internetowi łatwiejsze niż jeszcze kilka lat temu – nie jest jednak wystarczające. Trzeba mieć na względzie m.in. wariantywność wymowy uzależnioną od formalizacji sytuacji komunikacyjnej czy też obligatoryj-

ność występowania określonych realizacji w typowych kontekstach (zob. np. szwa), charakterystyczne zjawiska koartikulacyjne, reguły fonotaktyczne, typy sylab czy możliwe odstępstwa od standardowej akcentuacji, na co często nie zwraca się uwagi, a co jest kluczem do zrozumienia choćby zmienności artykulacyjnej, np. tego, że ktoś popełnia jakiegoś typu błędy kompleksowe (termin za: Sikorski, 2007) lub wielokrotnie wymawiając jeden wyraz, produkuje go na różne sposoby – jak się niekiedy w pierwszej chwili zdaje – przypadkowo i bez wyraźnego powodu. Ważne jest więc także docenianie wariantywności tzw. mowy ciągłej (por. procesy fonostylistyczne), czyli uwzględnianie zjawisk często zależnych od tempa, niekoniecznie jednak staranności wymowy, takich jak epentezy ('domu Ani') czy redukcje ('grała'). To, jaką specjalista ma wiedzę z zakresu inwentarza fonemów i allofonów – również pozycyjnych i fakultatywnych – L1 (i kolejnych języków) osoby uczącej się mówić po polsku, często decyduje przecież o podejmowanych krokach pracy nad artykulacją czy szerzej – komunikacją w języku polskim. Choć nie jest możliwe szczegółowe orientowanie się w wielu różnych systemach językowych, szczególnie tych dla Europy bardziej egzotycznych, np. afrykańskich czy azjatyckich, to jednak każda próba zgłębienia tej wiedzy może okazać się kluczowa¹.

Podobnie istotne jest przyswojenie jak najbardziej szczegółowych informacji na temat tzw. miejsc trudnych, czyli takich elementów podsystemu wokalicznego, konsonantycznego czy prozodycznego, które są trudne dla większości cudzoziemców, niezależnie od ich kraju pochodzenia, języka ojczystego, predyspozycji do uczenia się obcojęzycznej wymowy czy innych czynników wpływających na procesy percepcyjno-artykulacyjne (przykładowo wiek, elastyczność mózgu czy ruchomych narządów mowy, kinestezja artykulacyjna)². Ponadto warte poznania są trudności w opanowywaniu polskiej wymowy charakterystyczne dla poszczególnych grup narodowościowych, osób posługujących się konkretnymi językami

¹ Za przykład posłużyć może doświadczenie autorki niniejszego tekstu. Kilka lat temu uczyła ona studentkę z Nigerii, która nie potrafiła realizować głosek dentalizowanych. Żadne znane w logopedii techniki ich wywoływania nie działały ze względów czynnościowych i anatomicznych (ankyloglosja w stopniu nieznacznym). Wszelkie próby wywiedzenia polskich dźwięków z innych, np. z języka angielskiego, którym biegle (choć niezwykle niewyraźnie) posługiwała się studentka, nie pomagały. Budowanie głosek od nowa – na gruncie polszczyzny – było niewystarczające. Dopiero pytanie o język ojczysty czy inne języki bądź dialekty znane z kraju (które pojawiło się po wysłuchaniu dialogu między studentką a innymi Afrykańczykami) okazało się pomocne, bowiem wykazało, że zna ona nie tylko język hausa (typowy dla Nigerii), lecz także język xhosa (z języków bantu), w którym w jakiś sposób kompensacyjnie udaje jej się realizować trzy mlaski, w tym zębowy [c]. Stał się on więc w nauce języka polskiego koronną głoską, która umożliwiła opanowanie artykulacji polskich dźwięków mowy w sposób umożliwiający skuteczną komunikację.

² Informacje na ten temat można znaleźć w kilku publikacjach, m.in. Balkowska, 2004; Seretny, Lipińska, 2005; Tambor, Maciołek, 2012; Biernacka, 2016.

ojczystymi bądź też o określonych cechach osobowościowych czy zdolnościach (ewentualnie ich braku)³. Znajomość, choćby teoretyczna, innych systemów pozwala szybciej przewidywać różnego rodzaju trudności, a także orientować się w tendencjach wymawianiowych, charakterystycznych dla języka ojczystego lub kolejnych osoby opanowującej polszczyznę, np. interdentalności (np. Hiszpanie), tzw. szatkowania wypowiedzi⁴ (np. Chińczycy) czy specyficznej ekspresji (np. Meksykanie).

Konsekwencją tej wiedzy jest zrozumienie (w możliwie największym stopniu) zjawiska bilingwizmu. Ze względu na wciąż zmieniającą się sytuację geopolityczną Polski i wzrastającą liczbę mieszkających w niej cudzoziemców lub powracających emigrantów (przy czym zastrzec należy, że natężenie osób przyjeżdżających z różnych krajów – mimo utrzymujących się pewnych tendencji – jest wciąż dość labilne), lekceważenie tej coraz większej liczby potrzebujących pomocy logopedycznej dzieci i dorosłych z doświadczeniem migracji jest bezzasadne i wręcz niebezpieczne. Potwierdzeniem prawdziwości tego stwierdzenia mogą być dane udostępniane przez Urząd Miasta Łodzi, według których o dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich w roku szkolnym 2018/2019 proszono ponad dwa razy częściej niż w poprzednim (398 dzieci w roku szkolnym 2018/2019, zaś 192 dzieci w roku 2017/2018)⁵.

Odpowiednie przygotowanie merytoryczne do pracy z obcokrajowcami w młodszych wiekach, którzy w rozmowach z terapeutą czy nauczycielem nie mogą wspomóc się językiem medium, implikuje konieczność dostosowywania form pracy do nietypowych sposobów interpretacji poleceń czy wiedzy ogólnej z innego zakresu (por. brak informacji na temat kultury antycznej i religii chrześcijańskiej, niezbędne choćby do interpretacji polskiej literatury).

Fonodydaktyka

Odkrywaniem właściwych sposobów nauczania percepcji i artykulacji cudzoziemców oraz w ogóle umiejętnego wypowiadania się w języku polskim – płynnego, z zachowaniem odpowiednich cech odmiany mówionej języka,

³ W niniejszym artykule nie sposób przywołać wszystkich tekstów, które omawiają trudności uczących się z poszczególnych kręgów kulturowych, wobec czego zdecydowano się na podanie tylko kilku publikacji dotyczących różnych języków pierwszych: Kijewska, 2001; Majewska-Tworek, 2005; Ikeda, 2009; Kaleta, 2010; Szmidi, Castellví, 2010; Waclawek, 2014; Krawczuk, 2017.

⁴ Zwykle wynikające z wielu następujących po sobie zmian tonów.

⁵ <https://dzienniklodzki.pl/dwa-razy-wiecej-obcokrajowcow-w-szkolach-w-lo-dzi-sa-tez-w-piotrkowie-i-skierniewicach-te-dane-swadcza-ze-ich-rodziny-chca-u/ar/c5-14654561> (dostęp: 21.12.2019).

swobodnego i niezaburzonego intencyjnie zajmuje się fonodydaktyka. Warto zwrócić uwagę, że jako metodyka nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie podsystemu fonicznego bywa rozumiana wąsko (podobnie jak niegdyś logopedia), a więc odnoszona jest wyłącznie do metod i technik nauczania wymowy polskiej cudzoziemców. Samo rozwijanie umiejętności artykulacyjnych, jakkolwiek konstytutywne w procesie komunikacji, nie wyczerpuje jednak obowiązków, jakie spoczywają na lektorach. Ich rolą jest przecież nauczenie sprawnego i skutecznego sposobu porozumiewania się po polsku (m.in. ustnego), czyli kształcenia działań interakcyjnych i mediacyjnych (zob. Janowska, 2019) – które poza zaplanowaniem treści komunikatu, ujęciem jej w odpowiednią formę językową (gramatycznie, leksykalnie, semantycznie) wymagają właśnie uwzględnienia wymowy. Wymowa to jednak nie tylko głoski, lecz także intonacja, akcent, rytm, tempo, głośność, wyrazistość, dostosowywanie się do odbiorcy (np. dziecka), płynność, tendencje wymawianiowe, wariantywność zależna od normy, pauzowanie, zjawiska typu redukcje, intruzje, osłabienie zwarcia, cechy gwarowe itp. Myśląc bowiem o uczącym się języka polskiego, powinno się brać pod uwagę zarówno podstawowe potrzeby osób na poziomie A1, jak i wyższe wymagania uczących się z poziomu C2, tłumaczy symultanicznych czy osób bilingwalnych (każdorazowo mając na uwadze delikatne względy tożsamościowe).

Choć doświadczenia praktyków bywają różne, to wypada uznać, że logopedzi częściej niż glottodydaktycy pracują z pacjentem indywidualnie niż grupowo. Glottodydaktycy zazwyczaj prowadzą całe grupy, a tylko od czasu do czasu mają szansę uczyć pary czy pojedynczych uczniów (zwykle poza podstawowym miejscem zatrudnienia). Te różnice stanowią jedną z przyczyn dopasowywania metod i technik pracy, które niekiedy w zakresie kształcenia wymowy są oczywiście zbieżne w obu dyscyplinach.

To jak bliskie sobie bywają cele glottodydaktyków i logopedów pokazuje samo pojawienie się i rozwój metody werbo-tonalnej Petara Guberiny – wstępnie przewidywanej dla osób słyszących, uczących się języków obcych, ostatecznie silny wpływ mające na logopedię i pracę z osobami z ubytkami słuchu (Fleis, 2002). Ważne jest, by uświadomić sobie, że te same techniki, wykorzystywane przez praktyków reprezentujących obie dziedziny, potrafią spełniać inne cele bądź też w różny sposób mogą być modelowane. Przykładem technik, które logopedzi wykorzystują za sprawą nauczania języków obcych, a więc fonetyki korektywnej, są m.in. *backchaining* (czytanie wyrazów, fraz, zdań – ogólnie wzorów – od końca), *technika numeru*⁶ (jedna z licznych wariacji technik opartych na parach minimalnych, niezwykle częstych w glottodydaktyce) czy *nagrywanie wymowy* (a następnie odsłuchiwanie nagrań, wspólne wyszukiwanie błędów,

⁶ Zapisywanie przypisanych paronimom cyfr w kolejności zgodnej z prezentowanym układem, np. 1 – 1 – 2 po odsłuchaniu zestawu *jem – jem – dżem*.

porównywanie z kolejnymi nagraniami w celu dostarczenia uczącemu się informacji o postępie lub jego braku)⁷.

Ciekawym przykładem na to, że podobne techniki proponowane są w innej formie, mogą być tzw. *łamańce językowe*. Logopedzi, ucząc właściwej wymowy, niekiedy proszą o powtarzanie czy uczenie się na pamięć wersów, zdań, fragmentów wierszy z nagromadzeniem głosek trudnych (jednej konkretnej, kilku konkretnych czy nawet wielu różnych, które jednak w bliskim zestawieniu bywają trudne do wyartykułowania nawet dla dorosłych rodzimych użytkowników języka), takich jak np. popularne *Stół z powyłamywanymi nogami* lub *W Szczecinie brzęszcz brzęczy w trzcinie* Jana Brzechwy. Autorka niniejszego artykułu zwykła zaś analogiczne trudne zestawienia głosek dla potrzeb pracy z cudzoziemcami nazywać *glottołamańcami*. Nie są to jednak pełnoprawne wypowiedzenia czy fragmenty poezji, a zestawienia wyrazów czy tylko sylab, które należy jak najszybciej wypowiedzieć w zgodzie z prawidłami wymowy, np. KSIĄŻKA – KRZESŁO – KSIĄŻKA – KRZESŁO – KSIĄŻKA – KRZESŁO bądź TRZ – GRZ – TRZ – GRZ – TRZ – GRZ. Jak widać, materiał leksykalny jest wyraźnie ograniczony, co jednak nie oznacza, że takie zestawienia są dla obcokrajowców łatwe. Na poziomie A1 bywa, że ich opanowanie zajmuje wiele czasu, daje zaś poczucie celowości wykonywanych ćwiczeń oraz zwiększa poczucie bezpieczeństwa w początkach spontanicznej komunikacji.

Warto zaznaczyć, że różne techniki – wierszyki, zagadki, dialogi, piosenki, listy słownictwa, zdania, krzyżówki, rebusy itp. – są świadomie przez logopedów opracowywane tak, iż *de facto* stają się obciążone leksykalnie, wypowiadane na jednej linii intonacyjnej i mimo że planowane tematycznie (w znaczeniu zbierania leksyki z jednego pola tematycznego, np. ubrania, pory roku, jedzenie), to oderwane tematycznie od tego, co uczący się aktualnie omawia w szkole, przedszkolu czy nawet na kursie językowym. Terapeuta mowy zwykle nie musi jednak czuć nad tym, by w zakresie treści i tematów przygotowywane przez niego ćwiczenia zawsze były zbieżne – często nawet o to nie pyta, nie przyświeca mu taki cel, bo program terapeutyczny skoncentrowany na określonej trudności stawia przykładowo kontekst fonetyczny nad znaczeniem. Dziecko polskojęzyczne, nie mówiąc o dorosłym użytkowniku języka, szybciej i z większą łatwością opanowuje leksykę, choćby dlatego że posiada ją już w słowniku biernym. Glotodydaktyk wie natomiast, że jeśli chce szybszego procesu utrwalania i automatyzacji leksyki, to z dowolnie wprowadzanej leksyki musi zrezygnować, bowiem ćwiczenia oparte na nowym i nieużywanym słownictwie będą zniechęcające i nie

⁷ Spis metod i technik fonodydaktycznych odnaleźć można w publikacjach: Komorowska, 2005; Seretny, Lipińska, 2005; Maciołek, Tambor, 2014; Biernacka, 2016, a także popularnych podręcznikach, np. Majewska-Tworek, 2010; Kołaczek, 2017; Bednarska-Adamowicz, Dembińska, Małycka, 2019.

przyniosą zamierzonych efektów. O ile więc logopeda podczas jednego spotkania może zaproponować np. szereg kilku ćwiczeń utrwalających jedną głoskę, z czego w każdym ćwiczeniu, czerpiącym z innego pola semantycznego, będzie po 10 różnych słów, a dziecko od czasu do czasu trafiając na takie, których nie zna, po prostu je przećwicy (wyartykułuje) i jest duże prawdopodobieństwo, że i zapamięta, o tyle nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego przygotuje całe spotkanie, opierając się na jednej grupie wyrazów ćwiczących określoną głoskę, a w sumie – w zależności od wieku – nowych słów nie będzie więcej niż między 6 a 11 w ciągu całych zajęć. Nie pojawią się też takie jednostki leksykalne, które są rzadkie, archaiczne czy spoza poziomu biegłości, który prezentuje uczący się.

Podkreślenie tej różnicy wydaje się tym ważniejsze, że w gabinetach logopedycznych coraz częściej pojawiają się osoby dwu- lub wielojęzyczne, wymagające nowego, zindywidualizowanego podejścia. Trudności w zakresie prowadzenia czy w ogóle planowania terapii rozpoczynają się zaś już na etapie diagnozy – niestety, często obciążonej leksykalnie. Testy diagnostyczne, na wielu płaszczyznach nieprzystosowane do cudzoziemców, sprawdzają między innymi znajomość leksyki czy wymowy na słownictwie, które dzieciom nie jest bliskie choćby ze względów kulturowych. Mierzenie się z takimi ograniczeniami jest więc wyzwaniem, które należy podjąć.

Diagnoza

Krystian Barzykowski, Joanna Durlik i Halina Grzymała-Moszczyńska (2018, s. 177–178) zwracają uwagę, że „w celu zachowania wysokiego standardu pracy diagności powinni zawsze brać pod uwagę kontekst kulturowy osoby diagnozowanej, ponieważ nieuwzględnienie tego zapleczka prowadzi najczęściej do poważnego zniekształcenia wyników postępowania diagnostycznego i ograniczenia prawomocności formułowanych wniosków”. Chociaż to spostrzeżenie dotyczy diagnozy psychologicznej, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że kontekst wspomnianego wymogu powinien zostać rozciągnięty m.in. na działania logopedyczne i glottodydaktyczne. Przede wszystkim oczekiwanie takiego samego czy podobnego poziomu biegłości językowej (również znajomości grzeczności językowej czy umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu słownego, a także znajomości zespołu cech charakterystycznych dla mowy niewerbalnej typowych dla Polaków) wśród osób pochodzących z innej kultury nie może bądź też nie musi być realnym celem.

Dla przykładu choćby w zakresie słownictwa dziecko dwujęzyczne będzie się różnić od jednojęzycznego, m.in. dlatego, że w domu używa słów potrzebnych do określenia innych desygnatów niż w szkole czy przedszkolu, a to ma bezpośredni wpływ na bogactwo językowe również w zakresie tzw. języka edukacji szkolnej. Inny poziom umiejętności będzie dotyczyć sprawności pisanie i samej pisowni

(różnice wzrastają, gdy dzieci pochodzą z krajów, w których uczone były alfabetu odmiennego od łacińskiego) czy też różnic we wszelkiej syntezie (tempo syntezy a przełączanie kodów). Ocenianie leksyki motywowane opisem rozwoju systemu słownikowego i semantycznego charakterystycznego dla polszczyzny (i wielu innych języków europejskich) skutkuje przykładowo oczekiwaniem do 2 roku życia dziecka rzeczowników i wykrzykników z niewielką liczbą czasowników. Dzieci azjatyckie (np. japońskie czy koreańskie) najpierw przyswajają jednak czasowniki, a potem wraz z rzeczownikami dominują one nad wyrazami jednosylabowymi (Gopnik, Choi, Baumberger, 1996) – co pokazuje, że diagnoza powinna mieć formę krzyżową (w możliwie najszerszy sposób powinna być prowadzona w dwu językach). Przykład podkreśla, że pełen opis nie polega wyłącznie na wypisaniu głosek, wyrazów czy struktur z dwu języków, a przyrost wszelkich elementów językowych powinien być weryfikowany w obu językach i odnoszony do obu norm rozwojowych (o ile istnieją i są dostępne).

Różnice kulturowe są podstawową determinantą rozwoju – inne wzorce kulturowe, inne popularne postaci z bajek czy nawet inni celebryci (a co ważniejsze – różne wartości, idee i cenione zachowania w komunikacji międzyludzkiej) wpływają na dostrzeganie powiązań, rozumienie książek/bajek itp. (por. psa jako nieczyste zwierzę dla muzułmanów⁸, których dzieci niechętnie wykonują ćwiczenia uwzględniające jego rysowanie czy opisywanie bądź też niezauważane w pierwszej chwili różnice wynikające z tłumaczeń – *Moana vel Vaiana*⁹), a nawet intencji konkretnych sposobów postępowania w określonych sytuacjach.

Inne zabawy, którym swój czas wolny poświęcają dzieci z różnych kręgów kulturowych, też nie są bez znaczenia. Wiążą się z nimi bowiem nabywane zdolności odpowiednio długiego koncentrowania się na wykonywanych ćwiczeniach, znajomość poszczególnych desygnatów, a nawet umiejętność wykonywania poszczególnych zadań (rysowania, korzystania z map, układania sekwencji itp.), co jest istotne w pracy terapeutycznej i samej diagnozie (por. testy logopedyczne i stosowane w nich obrazki ilustrujące poszczególne przedmioty – nieaktualne czy abstrakcyjne często już również dla polskich dzieci oraz prognostyczne, pokazujące postęp i potencjał testy dynamiczne)¹⁰.

⁸ Por. spostrzeżenia Elżbiety Fiok (2014, s. 4) po pracy z dziećmi czeczeńskimi.

⁹ Autorka była świadkiem sytuacji, w której doszło do nieporozumienia i chwilowego wykluczenia z dyskusji chętnego do działań językowych dziecka obcojęzycznego, bowiem dwie strony, mówiąc o tej samej bajce, stosowały inne imię głównej bohaterki – nie mogły się długo zorientować, że rozmowa toczy się na ten sam temat, że poglądy są zgodne co do meritum (obie dziewczynki sądziły, że podają argumenty dotyczące innych postaci).

¹⁰ Popularne w glottodydaktyce polonistycznej narzędzie diagnozy to test Liliany Madelskiej *Bliźniacze słowa* (2010a). Najnowszą publikacją, która kładzie nacisk na aktualność leksyki, a pomaga sprawdzać jej znajomość wśród cudzoziemców, są zaś

Nauczyciel języka polskiego jako obcego/drugiego – szczególnie ten, który pracuje w kraju – ma zwykle na co dzień do czynienia z przedstawicielami rozmaitych kultur i języków, przez co w toku zdobywania doświadczenia zawodowego kształtuje się w nim postawa tolerancji i zrozumienia trudności, z jakimi obcokrajowcy mierzą się w Polsce. Do tego dochodzi coraz częstsza praca z reemigrantami, którzy choć urodzeni, niekiedy nawet przez kilka lat wychowywani w kraju, po pobycie na emigracji wracają i po raz drugi wpasowują się w rzeczywistość, tworząc ją sobie na nowo. Istotne jest zrozumienie, że to także są osoby, które przez pewien czas przebywały w innej kulturze, wobec czego nabyły pewnych przeświadczeń, konkretnych oczekiwań czy sposobów wchodzenia w interakcje i zachowań – tak językowych, jak i socjokulturowych – niekoniecznie standardowych z punktu widzenia Polaków. Logopeda zaś zazwyczaj pracuje jednak z rodzimymi użytkownikami języka i przedstawicielami bliskiej mu kultury, a jeśli nawet styka się z krajową obcością (językowo, np. z innym dialektem, gwarą; kulturowo – z niskim wykształceniem, mniej częstą religią czy ateizmem, ekscentrycznością) to jest w stanie przewidzieć niektóre zachowania bądź trudności, z jakimi pacjent w określonym wieku może przyjąć na terapię. Przykładem wyjścia naprzeciw trudnościom związanym z diagnozą osób z doświadczeniem migracji jest więc zwrócenie uwagi zarówno na ocenę rozumienia i produkcji (wszystkie podsystemy i działania językowe), jak i aspekt pragmatyczny wypowiedzi – określać jednak należy nie tylko słabe, lecz także mocne strony, a w ramach obszarów deficytowych wyjątkowo ważne jest zaobserwowanie, na ile trudności są efektem deficytów rozwojowych, a na ile bilingwizmu.

Warta podkreślenia jest wobec tego rola postaw wobec odmienności kulturowej. Z natury człowiek traktuje podobieństwo w sposób pozytywny, jeśli zaś konfrontuje się z innością, to często nastawia się wobec niej co najmniej z dystansem. Logopeda z jednej strony ma kontakt z samym pacjentem, z drugiej natomiast prowadzi wywiad z rodzicem czy opiekunem, którego może postrzegać różnie – jego opinie na temat wykształcenia, umiejętności zachowania się w sytuacji oficjalnej czy prawdopodobnych poglądów mogą skutkować odpowiednim sposobem prowadzenia rozmowy, a w dalszej konsekwencji mniejszą cierpliwością do pacjenta, słabszym zachęcaniem go do podjęcia wysiłku i pracy własnej, wnioskami dotyczącymi diagnozy, opartymi na zakorzenionych i nierzadko nieuświadomionych stereotypach. Obserwowano nawet zaniechanie procesu diagnozy bądź terapii, wynikające z uprzedzeń, a niemające poparcia w rzeczywistości (choć oczywiście nie należą dziś do rzadkości sytuacje, w których trudności w porozumiewaniu się z rodzicami czy opiekunami młodszych pacjentów są wyjątkowo trudne).

Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego Marcina Maciołka (2018). O braku standaryzacji testów warto przeczytać w tekście Barbary Kyrca (2018).

Cele

Idealem, do którego dążą badacze na świecie, jest proces diagnostyczno-terapeutyczny, który jest prowadzony przez wyspecjalizowanych logopedów międzykulturowych – znających biegle także pierwszy (niekiedy ojczysty) lub drugi język dziecka z doświadczeniem migracji, wyszkolonych w obrębie różnic kulturowych i pracujących (choć krótko) w obu systemach logopedycznych (polskim i innym), a więc znających obce testy, sposoby formułowania poleceń czy oczekiwania odnoszone do norm rozwojowych. Niestety rzadko zdarza się, że w ramach kształcenia akademickiego podejmowane są próby kształcenia tego rodzaju specjalistów – a przecież wystarczyłoby na początek proponować kierunki łączące wybrane neofilologie z logopedią, glottodydaktyką i psychologią rozwojową (kulturową)¹¹. Te, miejmy nadzieję, nieutopijne założenia wpisują się jednak w postulaty zagranicznych organizacji zrzeszających logopedów (np. *Speech Pathology Australia*¹²).

Cieszy więc to, że coraz częściej również w Polsce podejmowane są dyskusje różnych badaczy odnoszące się do trudności, jakie na swojej drodze spotykają osoby z doświadczeniem migracji. Chociaż idealnie by było, gdyby każdorazowo logopeda sam był dwujęzyczny bądź biegle władał danym językiem (co zdarza się w przypadku takich języków, jak angielski, niemiecki czy francuski), to sytuacja taka jest niezwykle rzadka (i trudno się temu dziwić), wobec czego należy wspierać się konsultacjami z mądrymi tłumaczami, mieć w zespole osobę dwujęzyczną czy biegle mówiącą w języku obcym, z którą może się na bieżąco porozumiewać. Niekorzystną sytuacją, na którą zwraca się już uwagę, jest korzystanie z pomocy rodziców jako tłumaczy – mimo wszystko nie zawsze jest inna możliwość (zob. języki niszowe). Trzeba dodać, że biegła znajomość co najmniej jednego języka obcego charakterystyczna jest właśnie dla wielu glottodydaktyków (wypada nadmienić, że nie jest obowiązkowa, po prostu wielu spośród nich to neofilologowie).

Warto podkreślić, że niebagatelną rolę odgrywa również znajomość innych systemów edukacji, bowiem różnice w podejściu do dzieci czy w formach zachęcania ich do wykonywania zadań lub wchodzenia w relacje interpersonalne bywają ogromne. Wiele dziś mówi się o tym, że młodzież, która powraca z Wielkiej Brytanii (mimo braku prowadzonych statystyk liczba powrotów zauważalna jest niemal w każdej szkole) nie potrafi dostosować się do oczekiwań polskiego szkolnictwa i na nowo opuszcza kraj. W przypadku pracy logopedów zauważalna jest bezradność w sytuacji, gdy dziecko w ogóle lub prawie wcale nie posługuje się polszczyzną (niekoniecznie małe dziecko), charakterystyczne są także trudności w redagowaniu komunikatów: brak umiejętności upraszczania wypowie-

¹¹ Autorka tekstu ma to szczęście, że swoim glottodydaktycznym doświadczeniem z zakresu fonodydaktyki i fonetyki korektywnej może dzielić się od kilku lat ze studentami kierunku *logopedia z audiologią* na Uniwersytecie Łódzkim – za co niniejszym dziękuje.

¹² edukacjadwujezyczna.com (dostęp: 21.12.2019).

dzeń czy tekstów, rezygnacja z trudniejszych struktur gramatycznych i rzadszej, specjalistycznej, książkowej leksyki. Typowe dla polskich dzieci jest przykładowo w wieku przedszkolnym słuchanie, oglądanie czy czytanie bajek, w których występują m.in. liczne archaizmy. Podobnie rozwój języka edukacji szkolnej przebiega płynnie, bowiem podstawy języka są przyswojone i można kształcenie wprowadzać na nowe tory. Dla obcokrajowców liczba synonimicznych komunikatów o zbliżonej treści – typu: *Co to jest? Jak to się nazywa? / Opisz, co widzisz. / Proszę nazwać, co jest na obrazku / ilustracjach. / Zinterpretuj zdjęcia itp.* – nawet po wcześniejszym przedstawieniu słownictwa i weryfikacji jego znajomości, okazuje się często wyzwaniem początkowo przekraczającym możliwości. Może więc i sam język edukacji szkolnej winien być rozwijany przez specjalistów – w końcu logopedzi mają o wiele więcej zadań niż tylko niwelowanie wad wymowy.

Na koniec wypada podkreślić, jak ważna jest międzyjęzykowa (a więc i międzykulturowa) analiza mowy uczących się. W ramach takiej analizy błędów bada się głoski docelowe w każdym z języków oraz ich zamienniki, z uwzględnieniem wpływów jednego języka na drugi, odnotowuje się postęp i pozwala na właściwą diagnozę i terapię. Trzeba jednak pamiętać o tym, że zapis wymowy powinien być zrozumiały zarówno dla przeprowadzającego diagnozę, jak i dla innych, którzy mogą później potrzebować tych danych do kontynuowania terapii. Stąd tak ważne jest, by wiedzieć, jak odnotowywać błędy nie tylko sławistycznym alfabetem fonetycznym, lecz także międzynarodowym. Kiedy bowiem dziecko opuszcza Polskę, co przecież zdarza się nierzadko, jego rodzice potrzebują informacji, które byłyby zrozumiałe poza krajem. Dla utrzymania rzetelności pomiarów oraz w trakcie porównywania realizacji dźwięków mowy poszczególnych języków zapis międzynarodowy też jest niezbędny¹³. Dlatego podczas pracy z cudzoziemcami należy przeprowadzać badania w obu językach, w obu też odnotowywać progres – gdy zaś niemożliwe jest sprawdzenie, czy w języku ojczystym rozwój przebiega prawidłowo, pozostaje poprosić o weryfikację rodzinę. Nie jest to w najmniejszym stopniu wystarczające, ale z braku innych możliwości trzeba pamiętać, że wszelkie dane zbliżają diagnostę do sedna problemów.

Podsumowanie

Ogrom możliwości rozwoju logopedii zaczął nareszcie uwzględniać procesy migracyjne, a logopedia międzykulturowa – rozgałęziać się i obejmować różne aspekty pracy z cudzoziemcami. Wciąż mało jest jednak publikacji, które dawałyby szczegółowe rady, pokazywały rozwiązania metodyczne czy rozwiewały wątpliwości dotyczące zasadności konkretnych sposobów postępowania. Niestety, trzeba uznać, że braki te spowodowane są nadal niewystarczającym doświadczeniem,

¹³ Publikacje pomagające prawidłowo odnotowywać błędy wymowy za pomocą alfabetu międzynarodowego, to m.in. Porayski-Pomsta i in., 2013; Lorenc, 2015; Rybka, 2015.

które polscy logopedzi mają w pracy z obcokrajowcami – wciąż nieczęsto gabinety odwiedzają dzieci dwujęzyczne czy dzieci reemigrantów, a jeszcze rzadziej zdarzają się na terapii dorośli obcokrajowcy. Liczba jednych i drugich rośnie jednak znacząco w ostatnich latach, powoli więc widać, że międzykulturowość w terapii jest nowym wyzwaniem, które należy podjąć.

Aby jednak przykładowo rodzice dzieci wielojęzycznych, podejrzewając zaburzenia mowy, mogli uzyskać odpowiednie wsparcie, specjaliści muszą poczuć się bezpiecznie i pewnie na tym nowym gruncie, który otwiera dla nich wielokulturowy świat. Procesów migracyjnych nie da się zatrzymać, więc pozostaje dostosować się do wymagań społecznych, by niesiona pomoc mogła rzeczywiście przynosić oczekiwane rezultaty. Uważa się więc, że wśród logopedów należy rozpowszechniać naukę języków obcych (do wysokich poziomów), zapewniać im szkolenia wielo- i międzykulturowe oraz glottodydaktyczne. Jeśli natomiast z jakiegoś powodu edukacja glottodydaktyczna, lingwistyczna i międzykulturowa nie jest możliwa, sugeruje się nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z glottodydaktykami, tłumaczami czy psychologami, tak jak zwykle współpracuje się z laryngologami czy ortodontami. Niemniej jednak konkretnym rozwiązaniem byłoby uzupełnianie programów studiów logopedycznych (ogólnych) o zajęcia z podstaw metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci i młodzieży, metodyki nauczania sprawności czy też działań językowych, fonetyki korektywnej, logopedii międzykulturowej, psychologii międzykulturowej, wielokulturowości, języka polskiego na tle innych języków świata oraz lektoratów języków obcych – również tych mniej popularnych.

Bibliografia

- Balkowska G. (2004), *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwa Naukowe, Wrocław, s. 247–254.
- Barzykowski K., Durlik J., Grzymała-Moszczyńska H. (2018), *Rola i znaczenie odmienności kulturowej i językowej w procesie diagnozy: wybrane zagadnienia*, [w:] *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 176–208.
- Bednarska-Adamowicz K., Dembińska K., Małycka A. (2019), *Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego*, Start Polish, Warszawa.
- Biernacka M. (2016), *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czempka-Wewióra M., Graboń K. (2017), *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 1 (19), s. 147–161.
- Fiok E. (2014), *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=617> (dostęp: 21.12.2019).
- Fleis W. (2002), *Edukacyjna metoda werbo-tonalna dla osób z uszkodzonym narządem słuchu*, „Audiofonologia”, tłum. M. Degórska-Karpińska, T. Galkowski, t. XXI, s. 9–22.

- Gopnik A., Choi S., Baumberger T. (1996), *Cross-Linguistic Differences in Early Semantic and Cognitive Development*, „Cognitive Development”, t. 11, s. 197–227.
- Grabias S. (2011), *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych*, „Logopedia”, t. 39/40, s. 9–34.
- Ikedo A. (2009), *Co japoński student myśli o głoskach polskich – kilka uwag z perspektywy logopedycznej*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, vol. 1, s. 179–185.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, t. 17, Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka, Kraków.
- Kaleta R. (2010), *Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 121–132.
- Kijewska A. (2001), *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 263–274.
- Kołaczek E. (2017), *Testuj swój polski. Fonetyka*, Prolog, Kraków.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Krawczuk A. (2017), *Обучение польскому произношению в украинскоязычной среде / Nauczanie polskiej wymowy osób ukraińskojęzycznych*, [w:] *Язык, Сознание, Коммуникация. Сборник научных статей к юбилею профессора Наталии Евгеньевны Ананьевой*, red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov, t. 55, МАКС Пресс, Moskwa, s. 127–140.
- Kyrc B. (2018), *Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2 (22), s. 51–67.
- Lorenc A. (2015), *Transkrypcja mowy zaburzonej*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 112–143.
- Maciolek M. (2018), *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Maciolek M., Tambor J. (2014), *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących się języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Madelska L. (2010a), *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Polonijne Centrum Nauczycielskie, Lublin.
- Madelska L. (2010b), *Między logopedią a glottodydaktyką*, „Wielkopolski Przegląd Logopedyczny”, 1/9, s. 57–65.
- Majewska-Tworek A. (2005), *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 159–163.
- Majewska-Tworek A. (2010), *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Porayski-Pomsta J., Kwasiborska-Dudek J., Jauer-Niworowska O., Lipiec D., Więcek-Poborczyk I., Golanowska M., Malinowska A. (2013), *Znaki fonetyczne do zapisu poprawnych i zdeformowanych realizacji fonemów języka polskiego w alfabetych międzynarodowym i sławistycznym*, Przedsiębiorstwo Glottispol Sp. z o.o., Gdańsk.

- Rybka P. (2015), *Międzynarodowy alfabet fonetyczny w slawistyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. T. Miodunka, Universitas, Kraków.
- Sikorski J. (2007), *Ocena aktualnej kompetencji fonetycznej*, [w:] *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, red. M. Pawlak, J. Fisiak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 145–158.
- Siudzińska N. (2011), *Co to jest fonetyka patoartykulatoryjna (patofonetyka)?*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 52–59.
- Szmidt D. T., Castellví J. (2010), *Cechy charakterystyczne fonetyki polskiej w nauczaniu Katalończyków*, [w:] *Polonistyka bez granic*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, t. 2, Universitas, Kraków, s. 198–207.
- Świstowska M. (2011), *Między logopedią a glottodydaktyką. Zastosowanie metod logopedycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka bez granic*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, t. 2, Universitas, Kraków, s. 93–100.
- Tambor J., Maciołek M. (2012), *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wacławek M. (2014), *Indywidualizacja procesu nauczania wymowy polskiej (na przykładzie hungarofonów)*, [w:] *Indywidualizacja nauczania języków obcych. Badania i praktyka*, red. J. Małocha, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Wydawnictwo Naukowe, Kraków, s. 101–113.
- Zarzycka G. (2018), *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, [w:] *Polonistyczne językoznawstwo polonistyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 25, s. 28–42.

Źródła internetowe

- edukacjadwujezyczna.com (dostęp: 21.12.2019).
- <https://dzienniklodzki.pl/dwa-razy-wiecej-obcokrajowcow-w-szkolach-w-lodzi-sa-tez-w-piotrkowie-i-skierniewicach-te-dane-swiadcza-ze-ich-rodziny-chca-u/ar/c5-14654561> (dostęp: 21.12.2019).

Summary

The developing intercultural speech therapy is supported by Polish language glottodidactics. It is worth considering the experience of many years of teaching Polish as a foreign/second/inherited language as well as the language of school education in the process of diagnosis and therapy. The aim of this paper is to answer the question: how glottodidactic knowledge can be useful in the daily work of a speech therapist? It will be discussed how the developed teaching methods and techniques may be useful in the context of the speech therapist's work.