

Paulina Chica Bartkowiak

Polskie interferencje w wymowie języka szwedzkiego
– przyczyny i skutki

Stockholms universitet

Institutionen för slaviska och baltiska språk, finska, nederländska och tyska

Magisteruppsats 15 hp, höstterminen 2024

Handledare: Renata Ingbrant



Polska interferenser i svenskt uttal – orsaker och konsekvenser

Paulina Chica Bartkowiak

Abstrakt

Denna magisteruppsats handlar om hur det svenska uttalet påverkas om man har polska som första språk. I första kapitlet presenteras bakgrunden till val av uppsatsämne och syftet med studien, tidigare forskning inom fältet samt andra områden som är relevanta för den aktuella studien, bland annat information om den nutida polska emigrationen till Sverige och undervisningsmetoder på SFI-kurserna (Svenska för invandrare). Bland tidigare forskning nämns bland annat studier om den kritiska åldern för språkinläring, andra faktorerers påverkan på uttalet, omgivningens attityder till främmandespråksbrytning i svenskt uttal samt om vikten av olika fonetiska aspekter för bra uttal (suprasegmentella vs segmentella aspekter) och huruvida dessa bör inkluderas i uttalsundervisningen. Kapitel två berör generella fonetiska termer, valet av fonetisk skrift som används i uppsatsen samt kategoriseringen av ljud och fonem. I kapitel tre presenteras de grundläggande kontrasterna mellan polsk och svensk fonetik. De kan urskiljas genom en jämförelse av de båda fonetiska systemen. De viktigaste bland dessa är: fonemsammanställning, vokaler, konsonanter, ljudlängd, koartikulering av ljud, ordaccent samt intonation i meningar. I kapitel fyra presenteras den empiriska undersökningen av de deltagande polackernas svenska uttal. Där beskrivs bland annat studiens hypotes, metod, deltagare, resultat samt slutsatser. Uppsatsens sista kapitel består av en sammanställning av resultaten, förslag till vidare forskning samt en sammanfattning på svenska och på engelska.

Nyckelord

Svenskt uttal, polsk brytning, språkinterferenser, brytningsanalys, polacker i Sverige, uttalsundervisning

Polish interferences in Swedish pronunciation - causes and consequences

Paulina Chica Bartkowiak

Abstract

This master's thesis is about how Polish as a first language affects one's pronunciation in Swedish. In the first chapter, reasons and goals for the choice of the essay topic, previous research in the field and other areas that may be relevant for this study are presented, including information about the contemporary Polish emigration to Sweden and teaching methods on the SFI courses (Swedish for immigrants). Previous research mentions, among other things, studies about the critical age for language learning, the influence of other factors on pronunciation, the attitudes of the environment towards the foreign accent in Swedish pronunciations, as well as the importance of different phonetic aspects for good pronunciation (the suprasegmental vs the segmental aspects) and how they should be included in pronunciation teaching. Chapter two concerns the general phonetic terms, choice of the phonetic script used in the essay, and the categorization of sounds and phonemes. In chapter three, the contrasts between Polish and Swedish phonetics that could be distinguished after the comparison of both systems are presented. The points of greatest importance for the study were phoneme composition, vowels, consonants, sound length, co-articulation of sounds, word accent and intonation in sentences. Chapter four describes the actual study that was done to investigate Poles' pronunciation in Swedish. There, among other things, the study's hypothesis, method, participants, results and conclusions are described. In the last chapter of the essay, a summary, suggestions for further research and a summary in Swedish and English are presented.

Keywords

Swedish pronunciation, Polish accent, language interference, pronunciation analysis, Poles in Sweden, pronunciation teaching.

Spis treści

Rozdział 1 Wybór tematu pracy – przyczyny i cele oraz tło teoretyczne	5
1.1 Emigracja Polaków do Szwecji	6
1.2. Wcześniejsze badania i teorie	8
1.2.1 Nauczanie wymowy a wiek krytyczny w nauce języka obcego	9
1.2.2 Wpływ innych czynników na naukę języka obcego	12
1.2.3 Postawa otoczenia wobec interferencji innego języka w wymowie	14
1.2.4 Rola segmentów fonetycznych i suprasegmentów w nauce poprawnej wymowy	15
1.2.5 Wyznaczanie celów w nauczaniu wymowy	17
1.2.6 Wcześniejsze badania interferencji języka polskiego na wymowę w języku szwedzkim	18
1.3 Szwedzki dla imigrantów (SFI) – metody nauczania języka szwedzkiego w Szwecji	22
Rozdział 2 Wprowadzenie do zagadnień fonetycznych	25
2.1 Ogólne definicje fonetyczne i fonologiczne	25
2.2 Wybór rodzaju zapisu fonetycznego	29
2.3 Aparat mowy	30
2.4 Klasyfikacja głosek	30
Rozdział 3 Kontrasty fonetyczne między językiem szwedzkim a polskim	33
3.1 Zestaw fonemów	33
3.2 Samogłoski	35
3.3 Spółgłoski	37
3.4 Geminaty	38
3.5 Koartykulacja	39
3.6 Akcent wyrazowy	41
3.7 Akcent zdaniowy	42
Rozdział 4 Badanie wymowy	44
4.1 Założenia	44
4.2 Metoda	46
4.3 Uczestnicy badania	48
4.4 Wyniki badania	50
4.5 Wnioski	59
Rozdział 5 Podsumowanie	63
5.1 Propozycja dalszego badania	64
5.2 Summary in English	64
5.3 Sammanfattning på svenska	65
Bibliografia	67

Rozdział 1 Wybór tematu pracy – przyczyny i cele oraz tło teoretyczne

Niniejsza praca porusza zagadnienia związane z poprawną wymową w językach obcych oraz omawia aktualne badania na temat czynników wpływających na poprawną wymowę. Głównym celem pracy jest przeanalizowanie specyfiki wymowy Polaków mówiących po szwedzku, aby na podstawie zidentyfikowanych interferencji fonetycznych określić, jakie aspekty wymowy powinny zostać poddane korekcji, co wspomagałoby rozwój prawidłowej wymowy w języku szwedzkim. Drugim celem pracy jest analiza kontrastów fonetycznych typowych dla języka polskiego szwedzkiego oraz zwrócenie uwagi na potrzebę wzmocnienia roli nauczania wymowy w procesie dydaktycznym języków obcych.

Na wstępie należy wyjaśnić czym jest zjawisko interferencji językowej. Według definicji Słownika Języka Polskiego PWN, interferencja to: „wzajemne oddziaływanie na siebie dwu lub więcej elementów, zjawisk, sytuacji” (sjp.pwn.pl). Interferencję językową definiuje się jako wpływ języka ojczystego na język obcy z wynikiem zakłócenia norm języka obcego (Morciniec, 2016:31). Wynika ona z procesu psychicznego, polegającego na nieświadomym przeniesieniu przyzwyczajzeń artykulacyjnych języka ojczystego na język obcy. Jeżeli wynik tego przeniesienia jest pozytywny, mówimy o transferencji, a jeżeli jest negatywny – o interferencji (Morciniec, 2016:29). Interferencja językowa jest również nazywana transferem językowym (transfer pozytywny lub negatywny) i dotyczyć może różnych aspektów języka, takich jak gramatyka, słownictwo, wymowa, pisownia, semantyka, itd. (Polański, 1993, cyt. za Marcinkiewiczem, 2013:68). Niniejsza praca skupia się na wymowie, czyli na interferencji fonetycznej, jakiej podlega język szwedzki pod wpływem języka polskiego.

Krótkiego wyjaśnienia wymaga również użycie terminologii użytej w niniejszej pracy dla określenia języka ojczystego i obcego. Dla pierwszego z nich jako synonimy będą używane naprzemiennie określenia *język ojczysty*, *język pierwszy*, *język natywny* oraz *L1*, natomiast dla drugiego z nich będą używane naprzemiennie określenia *język obcy*, *język drugi* oraz *L2*. Oznacza to, że np. *język obcy* nie będzie odróżniany od *języka drugiego* na podstawie poziomu jego znajomości przez użytkownika, a będą one traktowane jako jeden i ten sam fenomen.

Czy i dlaczego nauka poprawnej wymowy jest ważna? Czy opanowanie poprawnej wymowy w wieku dorosłym jest w ogóle możliwe? Jak postrzegani są mówcy, u których wyraźne są interferencje fonetyczne w komunikacji w języku obcym? Na jaką skalę problem ten jest aktualny dla Polaków w Szwecji? Odpowiedzi na te pytania zostaną przedstawione w osobnych

rozdziałach teoretycznych tej pracy (rozdział 1). Na podstawie przeglądu literatury oraz analizy wcześniejszych badań (rozdział 2 – 3) zostanie określona metodologia badań, która będzie stanowiła podstawę rozważań w dalszej części pracy. Rozdział 4 zawierać będzie opis samego badania empirycznego oraz opis jego rezultatów. W ostatnim rozdziale (5) zaprezentowane zostaną wnioski oraz propozycje dalszych badań.

Praca ma więc dwa zasadnicze cele: pierwszym jest wyróżnienie najbardziej charakterystycznych dla Polaków błędów w wymowie języka szwedzkiego, co może pomóc w nauce poprawnej wymowy zarówno nauczycielom, jak i uczniom, a drugim – uzasadnienie znaczenia nauczania wymowy w dydaktyce języków obcych. Badanie empiryczne koncentruje się na konkretnej grupie docelowej, tj. na dorosłych Polakach żyjących w Szwecji. Wybór tematu wynika z obserwowanego braku materiałów dydaktycznych, uwzględniających kontrastywne zestawienie wymowy w języku polskim i szwedzkim, które odpowiadałyby rzeczywistym problemom wynikającym z interferencji fonetycznych typowych dla tej grupy.

1.1 Emigracja Polaków do Szwecji

Poza granicami Polski mieszka kilka milionów osób polskiego pochodzenia rozproszonych na wszystkich kontynentach i funkcjonujących w różnych kulturowych i językowych środowiskach. Są to zarówno imigranci polscy pierwszego pokolenia, jak również ich dzieci, które urodziły się poza Polską, czyli drugie i dalsze pokolenia imigrantów polskich, określane mianem Polonii (Lubińska, 2024:433). Jednym z krajów, do którego emigrowali Polacy, jest Szwecja. Historia społeczności polskiego pochodzenia w Szwecji sięga końca XIX wieku. Można wyróżnić kilka fal emigracyjnych, m.in. wojenną (1939-1945), powojenną (1946-1968), pomarcową (lata 1968-1970), emigracji zarobkowej (1971-1974), „solidarnościową” (1981-1985) oraz turystyczno-zarobkową (od drugiej połowy lat 80.).

Od początku XXI wieku w Szwecji następował wyraźny wzrost liczby ludności, który wynikał z większej liczby urodzeń niż zgonów, ale przede wszystkim z większej liczby imigracji niż emigracji. W 2023 roku populacja Szwecji wynosiła 10 551 707 (Statistiska centralbyrån). Według najnowszych danych zaprezentowanych w oficjalnej statystyce Głównego Urzędu Statystycznego w Szwecji (Statistiska centralbyrån), do końca 2023 r. w Szwecji zarejestrowano 57 066 obywateli Polski posiadających również obywatelstwo szwedzkie. Tym samym Polacy stanowili największą grupę cudzoziemców ze szwedzkim obywatelstwem, wyprzedzając obywateli Syrii i Afganistanu. W przypadku statystyk obejmujących wyłącznie

osoby zameldowane w Szwecji bez względu na obywatelstwo, Polacy stanowią czwartą co do wielkości grupę obcokrajowców (100 706 osób), po migrantach z Syrii, Iraku i Finlandii. Według danych Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej (dostęp 17.10.2024) liczebność środowiska polonijnego w Szwecji szacuje się na 110 tysięcy. Są to dane oficjalne, jednak należy również pod uwagę wziąć fakt, że wielu Polaków przebywa w Szwecji tymczasowo lub bez oficjalnego meldunku, co oznacza, że liczba ta może być dużo większa. Trudności w precyzyjnym określeniu liczebności Polaków w Szwecji wynikają również z problemów definicyjnych. Nie jest jasne, czy osoby pochodzenia polskiego urodzone w Szwecji należy uznawać za Polaków, czy już za Szwedów. Podobne wątpliwości dotyczą posiadaczy szwedzkiego obywatelstwa – czy są oni przede wszystkim Szwedami, czy nadal Polakami? W takich przypadkach konieczne jest rozróżnienie pomiędzy pochodzeniem etnicznym, obywatelstwem i tożsamością narodową, co dodatkowo komplikuje tworzenie wiarygodnych statystyk. Tego rodzaju kwestie pozostają w dużej mierze nierozstrzygalne.

Antal utländska medborgare efter medborgarskap, 31 december 2022 och 2023

Rang 2023 (2022)	Medborgarskap	Folkmängd		Förändring	
		2023	2022	Antal	Procent
	Samtliga utländska medborgare	844 095	865 256	-21 161	-2,4
1 (1)	Polen	57 066	56 165	901	1,6

Tabela 1. Liczba cudzoziemców według obywatelstwa, 31 grudnia 2022 i 2023, źródło scb.se.

Medborgarskapsland ↓	År ↓	Kvinnor ↓	Män ↓	Totalt ↑
Polen	2023	23812	33254	57066
Syrien	2023	20326	24380	44706
Afghanistan	2023	15956	28727	44683
Indien	2023	17099	21533	38632
Finland	2023	21910	15883	37793

Tabela 2. Liczba cudzoziemców według kraju pochodzenia, 31 grudnia 2023, źródło scb.se.

Födelseland/ ursprungsland	Utrikes födda
Syrien	197 201
Irak	145 586
Finland	129 406
Polen	100 706
Iran	86 838

Tabela 3. Ludność według kraju urodzenia, rok 2023, źródło sbc.se

W 2022 r. populacja Szwecji wzrosła o 69 200 osób (Statistiska centralbyrån). Wzrost demograficzny dotyczył w całości osób o obcym pochodzeniu, których liczba zwiększyła się o 74 600, podczas gdy populacja pochodzenia szwedzkiego zmniejszyła się o 5300. Spośród wszystkich mieszkańców Szwecji, 2 827 100 osób, co stanowi 27% populacji, urodziło się za granicą lub ma oboje rodziców urodzonych poza Szwecją. Dla tej grupy język szwedzki jest zatem językiem obcym lub językiem drugim.

Jak wynika z tej statystyki, znaczenie nauki języka szwedzkiego jako drugiego staje się więc szczególnie istotne dla ponad 25% populacji Szwecji, wśród których ponad 100 tysięcy osób posługujących się bądź chcących posługiwać się językiem szwedzkim na co dzień stanowią Polacy. Temat nauki poprawnej wymowy języka szwedzkiego zasługuje zatem na szczególną uwagę badaczy, ze względu na liczną grupę potencjalnych odbiorców. To głównie ta grupa Polaków stanowi docelową grupę badawczą oraz głównego odbiorcę wyników niniejszego projektu badawczego. Dzięki zobrazowaniu w jaki sposób interferencje języka polskiego i szwedzkiego ujawniają się w wymowie szwedzkiej, możliwe będzie ułatwienie im efektywnego opanowania języka szwedzkiego, co może przyczynić się do ich pełniejszej integracji społecznej i zawodowej. Wyniki badania mogą również stanowić podłoże dla dalszych badań, mających na celu opracowanie specjalistycznych ćwiczeń wspierających prawidłową wymowę.

1.2. Wcześniejsze badania i teorie

Niektórym osobom uczącym się języka obcego wystarczają komunikatywne umiejętności językowe, a ich głównym celem w zakresie wymowy jest osiągnięcie zrozumiałości, czyli zdolności do bycia rozumianym przez rozmówców. Inna część osób uczących się drugiego

języka stawia sobie bardziej ambitne cele w zakresie swojej wymowy, dążąc do opanowania wymowy wolnej od interferencji języka ojczystego, zbliżonej do wymowy natywnej. Niezależnie od indywidualnego celu ważne jest, aby nauka wymowy stanowiła integralną część nauki drugiego języka (Derwing & Munro, 2015:384).

Niestety, w programach nauczania niewiele miejsca poświęca się nauce wymowy, która często ustępuje miejsca nauce gramatyki i słownictwa (Lightbown & Spada, 2013:71). Metody nauczania języków obcych zmieniają się pod wpływem trendów i wyników badań naukowych. Przykładowo, w poprzednich latach dominowała m.in. metoda audiolingwalna, polegająca na wielokrotnym powtarzaniu struktur dźwiękowych, w przekonaniu, że język to zbiór wyuczonych nawyków (Lightbown & Spada, 2013:71). Z czasem metodę tę zastąpiono bardziej komunikatywnym podejściem do języka, w którym wymowa straciła na znaczeniu. W przypadkach, gdy nauczanie wymowy było uwzględniane, skupiano się głównie na prozodii (tzn. cechach suprasegmentalnych), czyli na rytmie, akcencie i intonacji (Lightbown & Spada, 2013:71). Obecnie istnieje wiele szkół i wiele metod dydaktycznych, ale nadal największy nacisk kładzie się na naukę słownictwa oraz gramatyki, a ewentualne instrukcje fonetyczne zwykle traktuje się jako dodatek do słownictwa bądź gramatyki, a nie jako osobny i równorzędny element programu nauczania (Lightbown & Spada, 2013:71).

1.2.1 Nauczanie wymowy a wiek krytyczny w nauce języka obcego

Negatywny wpływ na status wymowy w nauczaniu drugiego języka ma również hipoteza okresu krytycznego, która sugeruje, że osiągnięcie wymowy wolnej od interferencji języka pierwszego jest celem trudnym do zrealizowania dla dorosłych uczniów. Wymowa zbliżona do natywnej wydaje się przychodzić automatycznie i naturalnie dzieciom uczącym się języka drugiego (L2), natomiast dorośli, którzy rozpoczęli naukę języka L2 po upływie okresu rozwoju fonetycznego, często napotykają trudności w osiągnięciu wymowy idealnej.

Istnieje wiele badań dotyczących nauki języków, analizujących różnorodne aspekty języka i uczenia się. Jednym z nich jest badanie Sharon Unsworth (2016) mające na celu ustalenie dowodów na wpływ wieku na przyswajanie języka L2 przez dzieci w różnych obszarach językowych, w tym w nabywaniu słów. Autorka porównała dzieci anglojęzyczne, które uczyły się języka holenderskiego w wieku 1–3 lat i 4–7 lat. Wyniki wskazały brak znaczących różnic między obiema grupami w zakresie przyswajania słownictwa, przy czym kluczowym czynnikiem okazał się stopień kontaktu dzieci z językiem. W swoim artykule jako istotny

czynnik uczenia się L2, Unsworth podkreślała rolę przebywania w środowisku, w którym uczący się są regularnie wystawiani na kontakt z językiem docelowym. Ponadto, autorka stwierdziła, że okres krytyczny dla nauki L2 kończy się już w bardzo wczesnym dzieciństwie, a nie jak sugeruje część badaczy, w wieku dojrzewania.

W swoich badaniach Kazuya Saito (2024) skupił się natomiast na tych aspektach procesu przyswajania języka drugiego, które nie były wcześniej brane pod uwagę. Wiadomo bowiem, że istnieje silny związek pomiędzy poziomem znajomości mówionego L2, jaki możemy osiągnąć, a wiekiem rozpoczęcia jego nauki (tzn. wiekiem nabycia – ang. AOA, Age of Acquisition), tj. wiekiem, w którym dana osoba ma intensywny kontakt z drugim językiem (L2). Z drugiej jednak strony, istnieje niewiele badań, w których sprawdzano wpływ AOA na ostateczną biegłość językową w wymowie L2 w przypadku uczących się, którzy rozpoczęli naukę języka po okresie krytycznym, tj. po okresie dojrzewania. Według Saito, dotychczasowe badania w tej dziedzinie skłoniły zatem naukowców do wysunięcia dwóch konkurencyjnych teorii: „teorii maturacyjnej” (*maturational*) i „teorii niematuracyjnej” (*nonmaturational*) (Saito, 2024:4-5).

Teoria maturacyjna zakłada zmniejszenie plastyczności mózgu po okresie dojrzewania, co ogranicza możliwości przyswajania języka. Poprzez długotrwały kontakt z językiem w krytycznym okresie można skorzystać z ukrytych zdolności uczenia się, które pomagają w przyswajaniu języka w sposób zbliżony do natywnego. Uczący się języka L2, którzy rozpoczęli naukę po okresie dojrzewania, nie mają już tej samej plastyczności mózgu. Na proces przyswajania języka w tym wypadku mają wpływ inne czynniki, które zostaną omówione w kolejnym podrozdziale. W odróżnieniu od *teorii maturacyjnej*, *teoria niematuracyjna* kwestionuje istnienie okresu krytycznego i zakłada, że AOA może mieć wpływ na uczenie się języka L2 przez całe życie, a nie tylko w okresie poprzedzającym dojrzewanie. Jeśli tylko ma się szansę trenowania umiejętności językowych poprzez zarówno pasywną ekspozycję na język obcy, jak i aktywne użycie języka w mowie i piśmie, to istnieje możliwość osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości językowej, pomimo późnego rozpoczęcia nauki (Saito, 2024:4-5).

Większość badań nad przyswajaniem L2 opiera się na danych kontrolowanych, tj. na czytaniu przez respondentów konkretnych tekstów, co nie wydaje się odzwierciedlać rzeczywistej biegłości w mówieniu, którą można zaobserwować w mowie spontanicznej. Według Lightbown i Spada istnieje kilka badań, których metody opierają się na mowie spontanicznej i których wyniki wykazują wyraźny związek między AOA a końcową jakością języka mówionego.

Większość z nich skupia się na fonetycznych aspektach mowy (Lightbown & Spada, 2021:97). Pojawiły się też hipotezy sugerujące możliwość występowania wielu okresów krytycznych dla przyswajania różnych aspektów języka L2, np.: jeden do nauki wymowy, a drugi dla przyswajania słownictwa (Lightbown & Spada, 2021:98). Autorki twierdzą, że coraz więcej badań przeprowadzonych w ostatnim czasie wykazało, że uczniowie uczący się języka L2 po okresie dojrzewania mogą znacznie poprawić swój poziom językowy, np. pod względem wzbogacenia słownictwa, we wczesnym okresie (pierwszy rok) pobytu w środowisku, w którym mówi się w języku L2 (długość pobytu [LOR, Length of Residence] <1 rok). Mimo to, nadal brakuje badań, które sprawdzałyby związek pomiędzy nauką słownictwa mówionego u osób z długim doświadczeniem w używaniu L2 (LOR > 5 lat) a osobami o krótkim okresie kontaktu z tym językiem (LOR < 1 rok) oraz z native speakerami.

O wpływie wieku uczącego się na częstotliwość występowania błędów w wymowie, spowodowanych interferencją języka ojczystego na język docelowy pisał również germanista Norbert Morciniec w swojej książce o gramatyce kontrastywnej. Uważa on, że w zależności od wieku ucznia interferencja przebiega z różną intensywnością i wyróżnia on trzy okresy, z których każdy charakteryzuje się innymi procesami przyswajania języka obcego (Morciniec, 2016:14-15). Okres pierwszy, który trwa od narodzin do 12 roku życia, odpowiada okresowi krytycznemu, o którym piszą inni badacze. Charakteryzuje się on tym, że wrodzony mechanizm opanowywania języków jest w pełni aktywny i człowiek może przyswoić sobie drugi język na tych samych zasadach, jakie kierowały opanowaniem jego języka ojczystego. Interferencja językowa nie występuje w tym okresie. Drugi okres między 12 a 18 rokiem życia jest okresem przejściowym, w którym stopniowo zanika wrodzony mechanizm akwizycyjny, a wzrasta proces interferencji. W okresie tym może dochodzić do sytuacji, w której zdolność do percepcji obcych głosek jest jeszcze aktywna, podczas gdy zdolność do ich produkcji już zanikła. Okres trzeci przypada na czas po 18 roku życia. Mechanizm interferencyjny jest w tym okresie w pełni rozwinięty, zarówno w zakresie percepcji, jak i produkcji. Uczący się słyszy wypowiedź w języku obcym poprzez filtr języka ojczystego, a wrodzony mechanizm akwizycji językowej nie jest już aktywny. Morciniec wyróżnia fazę przejściową między okresem krytycznym a okresem po wieku dojrzewania, a także rozróżnia percepcję od produkcji głosek, co jest istotnym czynnikiem, którego nie biorą pod uwagę inni badacze. Fakt ten może częściowo tłumaczyć, dlaczego w niektórych badaniach za granicę okresu krytycznego uważa się wiek 12 lat, podczas gdy w innych badaniach jest to wiek 16 lat.

Większość badań sprawdzających związek pomiędzy wiekiem, w którym osoba ucząca się rozpoczyna naukę drugiego języka, a zbliżeniem wymowy tej osoby do wymowy natywnej wykazała, że u starszych uczniów (powyżej 12 roku życia) występują wyraźne interferencje z językiem ojczystym podczas mówienia w L2 (Lightbown & Spada, 2013:98). Dziś hipotezę tę podważa się argumentem, że nawet dorośli mogą osiągnąć w języku L2 bardzo wysoki, zbliżony do natywnego, poziom biegłości (Saxton, 2017:76). Muszą zatem istnieć dodatkowe czynniki wpływające na naukę L2, poza samym wiekiem ucznia.

1.2.2 Wpływ innych czynników na naukę języka obcego

Jak wcześniej wspomniano, dla osiągnięcia natywnej lub zbliżonej do natywnej wymowy w języku obcym muszą zostać spełnione określone warunki. Według teorii maturacji, czynnikiem podstawowym jest wiek, w którym rozpoczynamy naukę języka. Teoria ta zakłada, że po przekroczeniu tzw. okresu krytycznego dla nauki języka obcego, który przypada na około 12 rok życia, nie jesteśmy już w stanie osiągnąć natywnej wymowy w tym języku (Saito, 2024:4-5). Takie założenie istotnie ogranicza nasze cele w nauce języka, ponieważ nie mamy wpływu na nasz wiek. Z drugiej strony, ta sama teoria wskazuje, że uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka L2 po okresie dojrzewania, zatem pozbawieni tej samej plastyczności mózgu, mogą posługiwać się różnymi technikami, dzięki którym mogą efektywnie przyswajać język obcy (Saito, 2024:4-5). Nauka języka w późniejszym wieku w dużej mierze opiera się na ogólnych zdolnościach poznawczych, które odgrywają kluczową rolę nie tylko w przyswajaniu języka, lecz także w zdobywaniu innych rodzajów wiedzy (Lightbown & Spada, 2021:97). Niektóre badania wykazały, że starsi uczniowie języka L2 są bardziej efektywni niż młodsi, ponieważ mogą korzystać ze swojej rozwiniętej wiedzy metajęzykowej, strategii zapamiętywania oraz umiejętności rozwiązywania problemów, dzięki czemu czerpią większe korzyści z lekcji języka niż młodsi uczniowie (Lightbown & Spada, 2021:98).

Na poziom jaki uczeń może osiągnąć w nauce L2, mają wpływ również inne czynniki, takie jak nastawienie do nauki, podobieństwa i różnice pomiędzy językiem ojczystym (L1) a językiem docelowym (L2), zdolności językowe, czas spędzony w środowisku posługującym się L2 oraz

motywacja. Istnieje wiele badań dotyczących tych zależności¹, w tym badanie przeprowadzone przez Forsberg Lundell, Arvidsson oraz Jemstedt (2023). Autorzy zidentyfikowali psychologiczne i społeczne czynniki, które wpływają na subiektywnie postrzegane podobieństwo do języka natywnego. Badanie zostało przeprowadzone w grupie 62 Szwedów uczących się francuskiego jako drugiego języka (L2), gdzie wszyscy uczestnicy badania mieszkali we Francji przez co najmniej 5 lat (minimalna długość pobytu, ang. LOR, Length of Residence). Uwzględniono następujące czynniki: zdolności językowe, akulturację, osobowość, zaangażowanie w język docelowy oraz zakres sieci społecznych (tj. liczbę relacji w L2). Jako zmienne zewnętrzne uwzględniono także LOR i okres uczenia się języka francuskiego. Wyniki wielokrotnych analiz wykazały, że pozytywny wpływ na poziom językowy miały zdolności językowe (rozpoznawanie dźwięku), stopień akulturacji, liczba relacji w L2 oraz długość pobytu we Francji. Stwierdzono jednocześnie negatywny wpływ braku czynnika, jakim jest tzw. inicjatywa społeczna, rozumiana jako tendencja do podejmowania inicjatywy i angażowania się w sytuacje i interakcje społeczne. Najsilniejsze efekty tych czynników stwierdzono w przypadku zdolności językowych, inicjatywy społecznej i długości pobytu w środowisku L2.

Podsumowując literaturę, odkrycia te potwierdzają wyniki wcześniejszych badań nad znaczeniem zdolności językowych i akulturacji w późnym nabywaniu umiejętności językowych w L2. Dostarczają także dowody na znaczenie osobowości, sieci społecznościowych i długości pobytu w kraju, w którym na co dzień jesteśmy otoczeni L2. Mówiąc bardziej ogólnie, czynniki psychologiczne i społeczne wyjaśniają zróżnicowane wyniki osiągnięte przez dorosłych uczących się języka L2, chociaż uważa się, że wpływ zmiennych psychologicznych wydaje się być nieco silniejszy. Tzw. „ucho do języków obcych” okazuje się więc być jednym z najważniejszych czynników w nauce języków obcych, szczególnie dla uzyskania poprawnej wymowy. Mimo to, nawet ktoś, kto nie urodził się z tą predyspozycją i nie zaczął nauki języka przed upływem okresu krytycznego, może nadal osiągnąć wysoki poziom kompetencji w L2, np. poprzez częste używanie języka L2 w kontaktach towarzyskich z natywnymi użytkownikami tego języka.

¹ Dostępnych jest wiele różnego rodzaju badań na temat przyswajania języka. O przyswajaniu języka pierwszego u dzieci pisali m.in. Matthew Saxton (*Child language – acquisition and development*, 2017) oraz Gisela Håkansson (*Språkinläring hos barn*, 2014), o przyswajaniu języka drugiego u dzieci pisali m.in. Sharon Unsworth (*Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both?* 2016) oraz Roman Laskowski (*Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, 2009), a o innych czynnikach wpływających na naukę języka obcego u dorosłych pisały m.in. Patsy Lightbown & Nina Spada (*How languages are learned*, 2013).

1.2.3 Postawa otoczenia wobec interferencji innego języka w wymowie

Wiadomym jest, że sposób, w jaki się wypowiadamy, ma istotny wpływ na to, jak postrzegają nas inni. W sytuacji, gdzie używamy języka obcego, oprócz sformułowania samej treści naszej wypowiedzi ważne jest dodatkowo to, jak tę wypowiedź wyrazimy fonetycznie. Słabe opanowanie języka kraju osiedlenia jest kwestią społecznego pozycjonowania danej osoby (Norton, 2013, cyt. za Komorowską, 2017:18), a bywa niesłusznie przypisywane uwarunkowaniom psychologicznym, na przykład brakowi inteligencji czy motywacji (Blommaert, 2010, cyt. za Komorowską, 2017:18). Badanie przeprowadzone przez Lev-Ari i Keysara (2010) pokazuje, że osoby posługujące się językiem angielskim jako drugim językiem, z silną interferencją ich języka ojczystego, wydają się mniej wiarygodne niż native speakerzy. Jerzy Budmar, badający wymowę szwedzkojęzycznych Polaków również porusza temat postawy otoczenia wobec wymowy u tych osób. Uważa on, że umiejętności językowe w zakresie wymowy (czyli stopnia odchylenia od wymowy standardowej) mają konsekwencje dla kontaktów społecznych i postaw otoczenia. Im lepsza wymowa, tym większa szansa na kontakt społeczny z „tubylcami” oraz tym lepszy stosunek tubylców do obcokrajowca (Budmar, 1983:162).

Kolejnym z badań dotyczącym wpływu wymowy w języku obcym na postawy otoczenia wobec mówcy jest studium przeprowadzone przez Boyd i Bredänge (2013). Obserwowali oni rozmowy dyrektorów szkół prowadzone z pięcioma urodzonymi za granicą nauczycielami, pracującymi w szwedzkiej szkole. Obserwacje dotyczyły przede wszystkim wpływu, jaki interferencje ich języka ojczystego w wymowie szwedzkiej mają na to, jak odbierani i oceniani są oni przez swoich rozmówców. Językami ojczystymi nauczycieli były: perski, rosyjski, hiszpański i węgierski. Okazało się, że natywni szwedzcy dyrektorowie szkół byli w stanie dość dobrze ocenić stopień interferencji fonetycznej języka ojczystego nauczycieli w stosunku do liczby rzeczywistych odchyień fonetycznych (ocenianych przez przeszkolonych fonetyków), ale jednocześnie nie byli w stanie obiektywnie ocenić poprawności językowej oraz precyzji w doborze słów. Okazało się, że wrażenie fonetyczne wymowy częściowo kierowało oceną innych kompetencji językowych, m.in. słownictwa i poprawności gramatycznej mówców. Nauczyciele mieli różny staż pracy i byli w różnym wieku, ale wszyscy mieli wykształcenie nauczycielskie z kraju ojczystego oraz uzupełniającą edukację pedagogiczną w Szwecji. W badaniu zapytano również uczniów z klas gimnazjalnych w sześciu różnych szkołach o ich opinię na temat kompetencji pedagogicznej nauczycieli. Niektórzy uczniowie za swoje

ewentualne niepowodzenia w nauce obarczali braki językowe nauczycieli, inni zaś mówili, że do niestandardowej wymowy nauczycieli w języku szwedzkim można się przyzwyczać i że ważniejsze dla nich są kompetencje pedagogiczne nauczycieli. Interesujące jest to, że uczniowie, którzy sami byli obcego pochodzenia i którzy sami dopiero uczyli się języka szwedzkiego, uważali poprawną wymowę nauczycieli za bardzo ważną, podczas gdy szwedzkie dzieci nie przywiązywały do wymowy aż takiej wagi.

Autorzy dochodzą do wniosku, że należy inwestować więcej w naukę poprawnej wymowy w języku szwedzkim, przede wszystkim jeśli chodzi o dorosłych imigrantów, np. na kursach SFI (szwedzki dla imigrantów). Postrzegany stopień interferencji fonetycznych języka ojczystego na wymowę języka szwedzkiego wpływa bowiem na postawy odbiorców wobec ogólnych umiejętności językowych mówiącego oraz jego kompetencji zawodowych. Interferencje fonetyczne w wymowie mogą także przyczyniać się do trudności w znalezieniu pracy. Równocześnie ważne jest uświadamianie pracodawców, aby nie wpadali w pułapkę uogólniania i nie poddawali się wpływowi wymowy pracownika na to, jak odbierają jego kompetencje zawodowe.

1.2.4 Rola segmentów fonetycznych i suprasegmentów w nauce poprawnej wymowy

Na które cechy fonetyczne języka docelowego należy zwrócić szczególną uwagę, aby uczący się osiągnął wymowę zbliżoną do wymowy natywnej? Zbadali to Zetterholm i Kuronen, a wyniki swoich badań opisali w artykule zatytułowanym „*Olika fonetiska drags relativa betydelse för upplevd inföddlighet i svenska*” [„Względne znaczenie różnych cech fonetycznych dla postrzeganego podobieństwa do wymowy rodzimego użytkownika języka szwedzkiego”] (2017). Autorzy artykułu zbadali i przeanalizowali w jaki sposób różne cechy fonetyczne wymowy u osób posługujących się językiem szwedzkim jako drugim wpływają na to, jak słuchacze natywni odbierają ich wymowę. W badaniu nie skupiono się na zrozumiałości mowy, ale na stopniu interferencji fonetycznych z języka pierwszego w wymowie. Badacze porównywali wpływ cech prozodycznych z wpływem segmentów oraz wpływ rytmu wypowiedzi z wpływem intonacji, aby dowiedzieć się, które z nich są najważniejsze dla postrzeganego podobieństwa z wymową natywną. Sprawdzali także, czy różne grupy segmentów mają różne znaczenie dla postrzeganego podobieństwa z wymową natywną. Ich

celem było dostarczenie nowej wiedzy, którą z kolei można by było wykorzystać w nauczaniu wymowy.

Badacze postawili między innymi hipotezę, że prozodia jest ważniejsza dla wymowy języka docelowego niż segmenty (Bannert, 2004; Hahn, 2004; Bruce, 2012, cyt. za Kuronen & Zetterholm, 2017:8). Wyniki badania pokazały jednak wyraźną tendencję: im więcej odchyień od języka docelowego w segmentach, tym niższy wskaźnik podobieństwa z wymową natywną, niezależnie od prozodii. Na ocenę nie ma wpływu intonacja ani rytm wypowiedzi w języku docelowym, jeśli segmenty w języku docelowym są poprawne. Słuchacze oceniający wypowiedzi reagowali najczęściej na odchylenia segmentalne (np. błędy w wymowie długich samogłosek), a rzadko poruszano problem prozodii (np. zaakcentowanie nieprawidłowego słowa w zdaniu, czy wznosząca się intonacja zdania). Autorzy interpretują te wyniki następująco: segmentowe odchylenia od wymowy języka docelowego mają największy wpływ na odczuwanie przez słuchaczy podobieństwa do natywnego języka, natomiast odchylenia w intonacji mowy, realizacji akcentów tonowych i rytmu nie wpływają wcale w takim stopniu na słuchaczy. Rytm nie wydaje się być ważniejszy od intonacji. Obecność lub brak akcentów tonowych była oceniana jednakowo, o ile segmenty w języku docelowym były poprawne. Wśród segmentów błędy w wymowie spółgłosek zwartych (tzn. wymawiane bez przydechu /p t k/ oraz wymawiane bezdźwięcznie /b d g/) mają największy negatywny wpływ na postrzegane podobieństwo wymowy do natywnej. Drugi pod względem wielkości wpływ na ocenę mają błędy samogłoskowe, np. błędy w wymowie długich samogłosek, zwłaszcza /u:/, /a:/, /e:/, /i:/ i błędy w retrofleksyjnych spółgłoskach przedniojęzykowych dźwięcznych, gdzie szwedzki dźwięk /ʁ/ zastępowano podwójną spółgłoską w konstelacji /r/ + spółgłoska przedniojęzykowa zębowa, np. /r+t/. Mieszanie dźwięków *-sje* /ʃ/ i *-tje* /tʃ/ miało bardzo niewielki efekt percepcyjny. Podsumowując, badacze doszli do wniosku, że poprawność segmentalna w wymowie języka docelowego wykazuje silną pozytywną korelację z postrzeganym podobieństwem do wymowy natywnej, podczas gdy intonacja i rytm nie mają na to tak dużego wpływu, natomiast poprawna intonacja i rytm w zdaniach, w których segmenty nie były poprawne, wspomaga postrzeganie podobieństwa całej wypowiedzi do natywnej, ale tylko w pewnym stopniu.

Autorzy badania przytaczają kilka istotnych uwag krytycznych dotyczących czynników, które mogły wpłynąć na wyniki powyższego badania. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na dominujący w badaniu kontekst fińsko-szwedzki oraz na potrzebę przeprowadzenia kolejnych badań porównawczych obejmujących inne pary językowe w odniesieniu do szwedzkiego. Tego

typu analizy pozwoliłyby zweryfikować, czy uzyskane rezultaty mają charakter uniwersalny i pozostają adekwatne również dla uczniów, których język ojczysty różni się od fińskiego. Słuchacze komentowali prozodię rzadziej niż segmenty, co może częściowo wynikać z tego, że brakuje im słów, aby wskazać wady prozodii, a częściowo dlatego, że trudno jest opisać odchylenia od języka docelowego, np. intonację wypowiedzi. Ponadto błędy prozodyczne mogą uwidocznić się dopiero wtedy, gdy wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, natomiast odchylenia w segmentach mają charakter wyraźniejszy, łatwiej je zauważyć i zaklasyfikować jako błędy.

Jednocześnie istnieją inne badania, w których sprawdzana jest skuteczność instrukcji i ćwiczeń wymowy, a których wyniki potwierdzają założenie, że aby uzyskać najlepsze rezultaty, instrukcje powinny koncentrować się na prozodii, a nie na segmentowych aspektach wymowy (Hahn, 2004, cyt. za Lightbown & Spada, 2013:74). Jeszcze innym założeniem jest np. to wyrażone przez Thoréna, który uważa, że ważne są zarówno cechy fonologiczne, jak i prozodyczne, ponieważ zarówno akcent, jak i iloczasy w sylabie akcentowanej są ważne dla zrozumiałości mowy w języku szwedzkim (Thorén, 2023:71). Mamy więc kilka różnych, a nawet przeciwstawnych teorii na temat prozodii i segmentów fonetycznych oraz ich roli w nauce poprawnej wymowy. W niniejszej pracy pod uwagę zostaną wzięte, zgodnie z podejściem Thoréna, zarówno segmenty, jak i suprasegmenty, traktując obie te warstwy jako kluczowe dla opanowania poprawnej wymowy w języku szwedzkim.

1.2.5 Wyznaczanie celów w nauczaniu wymowy

Przy wyznaczaniu celów w nauczaniu wymowy należy skupić się przede wszystkim na tych odstępstwach od standardowej wymowy języka docelowego, które mogą powodować nieporozumienia między nadawcą a odbiorcą komunikatu. W związku z tym istotne jest zaproponowanie ćwiczeń ukierunkowanych na poprawę wyraźności i zrozumiałości mowy. Ten pogląd podzielają także Derwing i Munro, którzy podkreślają znaczenie celów skupionych na wyraźności i zrozumiałości (*intelligibility* och *comprehensibility*). Według badaczy, to właśnie poprawa wyraźności i zrozumiałości powinna być najważniejszym celem nauczania wymowy (Derwing & Munro, 2005:6). Co w takim razie ma największe znaczenie dla zrozumiałości mowy w języku obcym? Według Wierzchowskiej, za niepoprawną wymowę uważa się wymowę niewyraźną i niezrozumiałą. Zrozumiałość wymowy zależy przede wszystkim od staranności i dokładności artykulacyjnej (Wierzchowska, 1980:145).

Jak zauważono wcześniej, dla wymowy w języku szwedzkim istotne są zarówno cechy fonologiczne jak i prozodyczne, ponieważ zarówno akcent i intonacja, jak i iloczas w sylabach akcentowanych odgrywają kluczową rolę w poprawnej interpretacji wypowiedzi (Thorén, 2023:71). Ważne są także fonemy spółgłoskowe i zbitki spółgłoskowe (Thorén, 2023:105). Riad uważa natomiast, że można założyć, że zrozumiałość wypowiedzi uczniów wzrasta, jeśli znają oni różnice fonologiczne charakterystyczne dla struktury dźwiękowej języka szwedzkiego (Riad, 2018:4–5). W nauczaniu wymowy w języku szwedzkim duże znaczenie ma prawidłowe wydłużanie sylab akcentowanych, co według Thoréna (2023:79) stanowi najczęstszy problem wymowy wśród osób uczących się szwedzkiego jako języka drugiego.

Choć zrozumiałość wymowy często uznaje się za podstawowy cel w nauce wymowy języka obcego, wielu jego użytkowników stawia sobie ambitniejsze cele, dążąc do uzyskania wymowy bardziej zbliżonej do natywnej. W przypadku odchyień od wymowy natywnej, które nie wpływają na zrozumiałość wymowy, interferencji fonetycznych nie trzeba korygować, ponieważ wymowę ucznia należy uznać za poprawną również wtedy, gdy nosi ona pewne cechy charakterystyczne dla jego pierwszego języka, zwłaszcza że natywna szwedzka wymowa także może różnie brzmieć w różnych regionach Szwecji (Thorén, 2023:127). Jednak wielu uczniów jest świadomych negatywnych postaw wobec interferencji fonetycznych, które istnieją w społeczeństwie (Boyd & Bredänge, 2013:437–458). Prozodia jest ważnym elementem dobrej wymowy w języku obcym, ale nie należy lekceważyć segmentów w nauczaniu wymowy. Jeśli celem ucznia jest wymowa jak najbardziej zbliżona do natywnej wymowy szwedzkiej, to powinien on ćwiczyć zarówno poprawną wymowę segmentów fonetycznych, jak i prozodię.

1.2.6 Wczesniejsze badania interferencji języka polskiego na wymowę w języku szwedzkim

Jedną z najbardziej znanych pozycji wśród literatury na temat lingwistyki stosowanej², obejmującej badania na konkretnie polsko-szwedzkiej parze językowej, jest książka Jerzego Budmara pt. *„Brytning hos svensktalande polacker”* [„Interferencja językowa u szwedzkojęzycznych Polaków”] (1983). W swojej książce, autor porusza m.in. temat interferencji języka ojczystego na wymowę w języku obcym, proces uczenia się języka obcego

² Lingwistyka stosowana obejmuje z jednej strony badania kontrastywne, których zadaniem jest przewidywanie błędów i trudności, jakie mogą pojawić się w nauce L2 oraz dostarczanie wyjaśnień dotyczących występowania tych błędów, a z drugiej strony analizę błędów, które wystąpiły oraz bada i interpretuje mechanizmy stojące za ich występowaniem (Budmar, 1983:16).

oraz wpływ pisowni języka ojczystego na wymowę w języku obcym. Budmar przeprowadził też badania wymowy szwedzkojęzycznych Polaków oraz badania kontrastywne między językiem szwedzkim a polskim.

Z założenia, za pomocą badań kontrastywnych, można przewidzieć błędy, jakie popełniać będą osoby z konkretnym językiem ojczystym i mówiący w konkretnym języku obcym. Za najważniejsze możliwe źródło tych błędów, mogące prowadzić do odchyień w wymowie, uważa się interferencję. Termin interferencja został wprowadzony przez Weinreicha i definiowany był jako odchylenia od normy języka docelowego, które powstają u osób dwujęzycznych w wyniku kontaktu językowego (Weinreich, 1953:1, cyt. za Budmarem, 1983:29). Podobnie interferencję definiuje Tomaszczyk: „Obcy akcent (...) oznacza wszelkie odchylenia od normy fonetycznej L1, postrzegane przez rodzimych informatorów L2 jako nienaturalne, mało prawdopodobne, ale na pewno nie regionalne realizacje” (Tomaszczyk, 1981:131, cyt. za Budmarem, 1983:183). L1 oznacza tu język ojczysty, L2 – drugi, później wyuczony język. Zakłada się, że struktura języka ojczystego wpłynie na produkcję języka docelowego w taki sposób, że elementy składowe i zasady języka docelowego zostaną w pewnym stopniu zastąpione przez te z języka ojczystego. Oznacza to, że wszelkie różnice w języku ojczystym i języku docelowym spowodują interferencję, a pod względem produkcji mowy doprowadzi do zastąpienia fonemu języka docelowego fonemami języka ojczystego, bliskimi funkcjonalnie, artykulacyjnie lub akustycznie (Budmar, 1983:31).

Interferencja typowa dla konkretnego języka obejmuje naruszenia zasad i odstępstwa od idiomatycznej normy języka docelowego L2, które występują u większości użytkowników języka ojczystego L1, gdy posługują się oni swoją zaawansowaną odmianą L2 i które są dostrzegane przez większość rodzimych użytkowników L1 (Budmar, 1983:25). Na naukę i produkcję drugiego języka wpływa język ojczysty (i inne języki, które się opanowało). Według Pinomaa interferencja jest znacznie silniejsza pomiędzy dwoma językami, które są sobie strukturalnie bliskie, niż pomiędzy takimi, które należą do różnych rodzin językowych (Pinoma, 1974:80-81, cyt. za Budmarem, 1983). Nickel reprezentuje odmienne zdanie. Uważa, że języki pokrewne stwarzają mniej trudności niż języki zupełnie niepowiązane. Podkreśla jednak, że należy rozróżnić kodowanie (produkcję języka) i dekodowanie (percepcję języka). Podobieństwo między językami pomaga w dekodowaniu, ale może być głównym źródłem problemów w kodowaniu (Nickel, 1971:222-223, cyt. za Budmarem, 1983:32).

Bannert (Bennert, 1980:30-31, cyt. za Budmarem, 1983) odnosi się do znaczenia pisowni dla wymowy: „Na naukę wymowy u dorosłych duży wpływ mają relacje między literami i

dźwiękami”. Wskazuje on następujące błędy w wymowie, które jego zdaniem wynikają z ortografii, w kontekście języka polskiego jako wyjściowego i szwedzkiego jako docelowego: <o> → /ɔ/ <o> → /u/ <y> → /w/ <c> → /tʃ/. Budmar natomiast jako przykłady grafemów w języku szwedzkim, które mogą powodować problemy, podaje <u> i <o> (Budmar, 1983:41).

Budmar przeprowadził badanie polegające na teście audytywnym, w którym brało udział czworo Polaków mówiących po szwedzku oraz test kontrolny z udziałem jednej osoby z językiem rosyjskim jako ojczystym. Materiał testu składał się z nagrań płynnej mowy oraz 27 pojedynczych słów wypowiedzianych po szwedzku przez polskich mówców. Nagrania te zostały następnie poddane analizie i ocenie przez cztery grupy natywnych szwedzkich słuchaczy. Każda grupa oceniała jednego mówcę, a ich wielkość wynosiła od 12 do 15 osób (łącznie 55 osób). Celem badania było m.in. ustalenie przyczyn powstawania obcego akcentu, skupiając się przede wszystkim na roli tzw. alfabetycznej interferencji, zdefiniowanie polskiego obcego akcentu oraz zbadanie jego społecznych konsekwencji.

Autor doszedł do poniższych, ogólnych wniosków: Im niższy stopień opanowania języka docelowego, tym więcej odchyłeń w wymowie powinno wynikać z interferencji ze strony języka ojczystego, natomiast im wyższy stopień opanowania języka docelowego, tym więcej odchyłeń w wymowie powinno wynikać z nadmiernego uogólnienia jego cech (Budmar, 1983:157). Zauważył również, że nieprawidłowa wymowa samogłosek przeszkadzała słuchaczom bardziej niż nieprawidłowa wymowa spółgłosek (Budmar, 1983:153). Jeśli chodzi o prozodię, zauważył, że wyrazy z akcentem drugim wymawiano z akcentem pierwszym, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę, że w języku polskim występuje tylko ten drugi rodzaj akcentu (Budmar, 1983:159).

Oprócz tych ogólnych wniosków, autor opisał również bardziej szczegółowe spostrzeżenia na poziomie samogłosek i spółgłosek. Samogłoskami o najbardziej odbiegającej wymowie były, według Budmara <u> oraz <y> i <e> (1983:85), a spółgłoskami o najbardziej odbiegającej wymowie były <d, g, r> (1983:87). W przypadku spółgłosek najbardziej komentowana była nieprawidłowa dźwięczność lub bezdźwięczność <d, r, g, b, t, h>, co zostało uznane za cechę najbardziej przeszkadzającą słuchaczom. Zjawisko to można w całości przypisać zakłóceniom ze strony języka ojczystego, głównie jako efekt wygłosu absolutnego lub asymilacji głosek pod względem dźwięczności (Budmar, 1983:158). Ponadto wymowa spółgłosek pisanych niefonetycznie przeszkadzała słuchaczom bardziej niż wymowa spółgłosek pisanych fonetycznie <ng>. Wśród samogłosek Budmar wyróżnił następujące spostrzeżenia:

- najbardziej odbiegające od normy słuchowej i prawdopodobnie najtrudniejsze dla informatorów do opanowania są szwedzkie zaokrąglone samogłoski przednie i środkowe. Strategia informatorów polegała na zastąpieniu zaokrąglonej samogłoski przedniej lub środkowej inną zaokrągloną przednią o różnym stopniu otwarcia (dotyczy to głównie <u, y, ö>) lub zastąpieniu zaokrąglonej samogłoski przedniej jej niezaokrąglonym odpowiednikiem (dotyczy to głównie <ö i y>) (Budmar, 1983:138);
- we wszystkich przypadkach zaokrągloną samogłoskę tylną zastąpiono inną zaokrągloną samogłoską tylną o innej wysokości języka (dotyczy to głównie <o, å>). Należy pamiętać, że samogłoski tylne są zaokrąglane w obu językach;
- samogłoskę niezaokrągloną zastępowano przeważnie inną, niezaokrągloną, różniącą się tylko pod jednym względem, a mianowicie stopniem otwarcia. W niektórych przypadkach, głównie, gdy fonem zastępujący różnił się więcej niż jedną cechą, zamierzoną samogłoskę zastępowano inną, która bezpośrednio odpowiadała (jednej z) wartości grafemu w języku ojczystym lub języku docelowym (Budmar, 1983:139);
- samogłoski, których nieprawidłowa wymowa najbardziej przeszkadzała słuchaczom to <u, y, i oraz a>. Trzy z tych grafemów oznaczają samogłoski zaokrąglone, tylko jeden oznacza samogłoskę niezaokrągloną <i>. Zamiennikami samogłosek, które stanowiły elementy najbardziej zakłócające wymowę, były: zastąpienie <u> przez <o>, zastąpienie <u> przez <å>, zastąpienie <y> przez <i> oraz zastąpienie <o> przez <u> (Budmar, 1983:152-153);
- inny odbiegający od normy przypadek dotyczy realizacji /a/, które zostało zastąpione przez /a/, czyli samogłoskę przednią zamiast tylnej³. Oznacza to częściowo nieprawidłowy punkt artykulacji, częściowo brak zaokrąglenia. Odchylenie to można wytłumaczyć dwojako: z jednej strony z uwagi na to, że te dwie szwedzkie samogłoski mieszczą się percepcyjnie w obrębie jednego i tego samego polskiego fonemu /a/, z drugiej strony z uwagi na interferencję alfabetyczną, co oznacza, że informator przypisuje szwedzkiemu grafemowi <a> tę samą wartość brzmieniową, co we własnym języku ojczystym. Jest ponadto zrozumiałe, że w wielu przypadkach obserwuje się niedostateczne zaokrąglenie, ponieważ w języku polskim zaokrąglenie występuje tylko w przypadku tylnych samogłosek.

³ Według przyjętej normy, w języku polskim głoskę /a/ uważa się za samogłoskę środkową, natomiast Budmar określa ją jako samogłoskę przednią.

Na wyniki te spojrzeć należy jednak pod kątem tego, że Budmar przebadął wymowę jedynie czterech osób. Skupił się on na dużej grupie Szwedów oceniających wymowę, ale na bardzo małej grupie badanych, co nie jest wystarczającym materiałem badawczym, na podstawie którego można wyciągać wnioski aktualne dla wymowy wszystkich szwedzkojęzycznych Polaków.

1.3 Szwedzki dla imigrantów (SFI) – metody nauczania języka szwedzkiego w Szwecji

W Szwecji istnieje bardzo dobrze zorganizowany i rozbudowany system nauczania języka szwedzkiego dla imigrantów, tzw. SFI (svenska för invandrare). System ten oferuje dostęp do darmowych kursów językowych dla wszystkich imigrantów chcących nauczyć się języka szwedzkiego. Kursy odbywają się w języku szwedzkim i są podzielone na różne poziomy trudności, dostosowane do potrzeb osób na nie uczęszczających. Imigranci pochodzący z krajów, gdzie w dużej mierze panuje analfabetyzm lub z krajów, w których używa się alfabetu innego niż łaciński, zaczynają kurs od poziomu, w którym uczą się alfabetu łacińskiego oraz podstaw pisania i czytania (Utbildningsguiden.skolverket.se). Polscy imigranci zaczynają często kurs od wyższego poziomu, ponieważ posiadają oni przeważnie co najmniej wykształcenie podstawowe, a język polski i szwedzki posługuje się tym samym alfabetem. Ponadto, każdy z uczestników może wybrać, czy chce uczęszczać na kurs dziennie, zaocznie, wieczorowo, czy raz w tygodniu. Jak widać więc, Szwecja oferuje naprawdę dogodne warunki uczenia się, które można uznać za niezwykle korzystne. Każdy poziom kursu zakończony jest oficjalnym egzaminem ogólnokrajowym, którego zaliczenie upoważnia uczestników do przejścia na kolejny poziom zaawansowania. Program nauczania języka szwedzkiego jako drugiego obejmuje różne poziomy trudności, od kursów SFI skierowanych dla początkujących, po kursy zaawansowane, takie jak SAS (szwedzki jako drugi język), które upoważniają do podjęcia studiów wyższych w języku szwedzkim.

Program nauczania jest oparty na jasno określonych wytycznych dotyczących zarówno zawartości kursów, jak i oczekiwanego poziomu kompetencji językowych uczestników po ukończeniu każdego etapu nauki. Wytyczne te zostały sformułowane z uwzględnieniem wyników badań naukowych oraz rekomendacji lingwistów i logopedów, co świadczy o dążeniu do nauczania opartego na dowodach naukowych. Niemniej jednak, nie wszystko można zmieścić w godzinach lekcyjnych i dlatego niektóre aspekty nauczania języka są traktowane

bardziej priorytetowo niż inne. I tak na przykład, w wytycznych opracowanych przez Szwedzkie Ministerstwo Oświaty (Skolverket) możemy przeczytać o nauczaniu prawidłowej wymowy, gdzie pod uwagę bierze się strategie zaproponowane m.in. przez doktora fonetyki Bosse Thoréna. Jest to dowód na udane połączenie badań naukowych z praktyką edukacyjną, gdzie wyniki badań akademickich znalazły konkretne zastosowanie w szkołach. W artykule Liv Linjer Fridefors napisanym dla Skolverket (2018) autorka proponuje różne ćwiczenia wspomagające naukę poprawnej wymowy w języku szwedzkim, jednak materiał ten opiera się wyłącznie na fonetyce szwedzkiej i nie bierze pod uwagę tego, jak języki ojczyste uczniów wpływają na ich szwedzką wymowę. Dostosowanie materiałów dydaktycznych do typowych trudności charakterystycznych dla uczniów o różnych językach ojczystych mogłoby znacząco zwiększyć skuteczność nauczania wymowy. Tomas Riad, językoznawca i profesor języków nordyckich w Instytucie Języka Szwedzkiego i Wielojęzyczności Uniwersytetu Sztokholmskiego podziela ten pogląd, podkreślając, że perspektywa kontrastywna zestawiająca język docelowy (szwedzki) z językiem ojczystym ucznia może być bardzo pomocna w nauce poprawnej wymowy (Riad, 2018). Zdaniem Riada nauczyciele, którzy potrafią zidentyfikować fonetyczne różnice pomiędzy językiem szwedzkim a językami ojczystymi swoich uczniów, są w stanie skuteczniej wspierać ich w procesie nauki. Riad odegrał również ważną rolę w opracowaniu wytycznych oraz materiałów edukacyjnych dla Szwedzkiego Ministerstwa Oświaty (Skolverket).

Skolverket opracowało więc materiały wspomagające nauczanie wymowy, jednak nie określiło ścisłych wytycznych dotyczących kryteriów oceny umiejętności uczestników kursów, co zauważają zarówno Riad, jak i Thorén. Obecnie kryteria oceny sformułowano w sposób ogólny, stwierdzając, że „uczeń języka szwedzkiego jako drugiego języka powinien potrafić wyrażać się zrozumiale, płynnie oraz z *dobrą wymową*” (Riad, 2018:4, Thorén, 2023:6). W niektórych celach kursu uwzględnia się np., że sposób wypowiedzi powinien być dostosowany do adresata i sytuacji, co może oznaczać m.in. mówienie bardzo wyraźnie podczas rozmowy w hałaśliwym otoczeniu. Brakuje jednak konkretnych wskazówek wyjaśniających, czym dokładnie ta wyraźna mowa się charakteryzuje i jakie techniki stosować, aby ją osiągnąć. W rezultacie takie sformułowania pozostawiają nauczycielowi znaczną swobodę interpretacji tych wytycznych, co może prowadzić do rozbieżności w ocenie i nauczaniu wymowy na różnych kursach.

Wielu nauczycieli czuje się niepewnie w kwestii nauczania wymowy. Mają poczucie, że nie zostali do tego celu odpowiednio wyszkoleni, że brak im odpowiednich narzędzi i materiałów do nauczania wymowy oraz przede wszystkim czasu, który mogliby poświęcić na naukę

wymowy podczas lekcji (Zetterholm, 2018:81). Idealnym i pożądanym scenariuszem byłaby możliwość przeszkolenia wszystkich nauczycieli języków obcych, aby w ocenie kompetencji językowych swoich uczniów uwzględniali oni wymowę i uważali ją za równie ważną jak gramatyka i poprawność ortograficzna. Nauka poprawnej wymowy w języku obcym powinna mieć na celu umożliwienie uczącemu się bycia zrozumianym tak łatwo i poprawnie, jak to tylko możliwe. Wymowa stanowi – podobnie jak słownictwo, morfologia i składnia – część kompetencji językowych. Tak samo jak możemy podzielić na części słownictwo, morfologię i składnię (różne klasy wyrazów, pola semantyczne, koniugacja czasowników, koniugacja rzeczowników, kolejność wyrazów w zdaniu głównym i podrzędnym itp.), możemy również i wymowę podzielić na głoski samogłoskowe, głoski spółgłoskowe, akcenty i melodię języka. Nieprawidłowa intonacja może prowadzić do częściowego zaburzenia zrozumiałości wypowiedzi lub wywoływać u odbiorcy wrażenie niezamierzonej emocjonalności, na przykład agresji, nadawcy. Często wystarczy uświadomić mówcy, że wszystkie akcentowane sylaby w języku szwedzkim powinny zostać wydłużone według prostego schematu, aby jego mowa stała się bardziej przyjazna dla uszu słuchacza (Thorén, 2023:6).

Liczne badania (patrz Derwing i Munro 2015) jednoznacznie potwierdzają, że trening wymowy jest ważny. Obcokrajowcy, w większości nie są w stanie zwrócić uwagi na swoją wymowę w języku obcym i wyłapać ewentualnych błędów (Budmar, 1983:34). Natychmiastowy komentarz i szybka informacja zwrotna od nauczyciela naprawdę może pomóc uczniom w korekcy wymowy. W wielu przypadkach samo zwrócenie uwagi na wymowę i uświadomienie uczniom błędów, jakie popełniają, może prowadzić do zauważalnej poprawy wymowy, nawet bez wprowadzenia specjalistycznych ćwiczeń korygujących.

Podsumowując: pozytywną stroną w nauczaniu języka szwedzkiego w Szwecji jest to, że strategie nauczania oparte są na badaniach naukowych, oraz to, że Ministerstwo Oświaty opracowuje materiały dydaktyczne oraz instrukcje dla nauczycieli przy współpracy z ekspertami w dziedzinie językoznawstwa oraz fonetyki. Niemniej jednak, znacznym wyzwaniem pozostaje to, że nadal mało czasu i uwagi poświęca się nauce wymowy podczas zajęć. Poza tym, nauczyciele nadal czują się niepewnie, kiedy mają nauczać prawidłowej wymowy oraz ją oceniać (Zetterholm, 2018:81). Wyłania się tutaj pilna potrzeba zorganizowania dodatkowych szkoleń dla nauczycieli, doprecyzowania kryteriów oceny wymowy oraz dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów, z uwzględnieniem ich języka ojczystego. Szczególnie pomocne mogłyby być tu materiały kontrastywne,

zestawiające właściwości fonetyczne języka docelowego z językami rodzimymi uczniów, w naszym wypadku – szwedzkiego i polskiego.

Rozdział 2 Wprowadzenie do zagadnień fonetycznych

Aby porównać różnice fonetyczne w języku polskim i szwedzkim, należy zacząć od zrozumienia podstawowych definicji i założeń fonetyki i fonologii. Definicje te będą wspólne dla obu tych języków, dlatego rozdział ten zacznie się od definicji ogólnych, a następnie opisane zostaną różne aspekty wymowy takie jak zestaw fonemów, kategoryzacja spółgłosek i samogłosek oraz ich artykulacja, upodobnienia głosek wewnątrz- i międzywyrazowe, iloczas, akcenty fraz wyrazowych oraz melodia mowy. W tym rozdziale poruszone zostaną podstawowe aspekty fonetyki i fonologii, które wydają się być najbardziej potrzebne do zrozumienia wpływu języka polskiego na wymowę języka szwedzkiego. Nie zostaną tutaj uwzględnione wszystkie zagadnienia fonetyczne, ponieważ nie jest to tematem niniejszej pracy. Podstawową literaturą, na której opiera się ten rozdział są częściowo opracowania współczesne, takie jak prace Ostaszewskiej i Tambor z 1997 roku, czy Thoréna z 2023 roku, a częściowo opracowania starsze, będące klasykami w temacie polskiej fonetyki i fonologii, takie jak prace Wierzchowskiej z 1967 i 1980 roku, czy prace Dłuskiej z 1986 roku.

2.1 Ogólne definicje fonetyczne i fonologiczne

Współcześnie możemy zdefiniować fonetykę jako wytwarzanie, akustykę i percepcję mowy. Fonetyka ma dziś inne zastosowanie techniczne i medyczne, od automatycznego rozpoznawania mowy i syntezy mowy, przez aparaty słuchowe dla osób niedosłyszących, po aparaty mowy dla osób, którym usunięto krtani. Współcześnie istnieje także chat GPT, który dzięki swojemu oprogramowaniu jest w stanie zarówno zrozumieć mowę, jak i ją wytworzyć. Wyniki badań fonetycznych znajdują wiele zastosowań praktycznych, np. w pracy nad doskonaleniem wymowy wśród mówców i aktorów, w pracy nad korygowaniem wad wymowy, a także w nauczaniu języków obcych (Wierzchowska, 1980:21, Wierzchowska, 1967:11). I to właśnie zastosowanie fonetyki w nauce języków obcych jest zagadnieniem interesującym i relewantnym dla niniejszej pracy. Znajomość kryteriów charakterystyki i cech artykulacyjno-

akustycznych głosek własnego języka pomaga w uczeniu się dźwięków obcego języka (Ostaszewska & Tambor, 2000:11).

Fonetyka i fonologia ujmują stronę foniczną języka z dwóch różnych perspektyw: z punktu widzenia materialnego oraz z punktu widzenia funkcjonalnego (Wierzchowska, 1980:7). Do ich zadań należy także badanie zagadnień struktury rytmicznej i melodycznej wypowiedzi ustnych, czyli tzw. akcentu i melodii mowy (Wierzchowska, 1980:12). W XIX w. Jan Baudouin de Courtenay, Mikołaj Kruszewski i Josta Winteler zauważyli, że w języku z pewnymi różnicami dźwiękowymi wiążą się różnice znaczeniowe, innym zaś różnicom dźwiękowym różnice znaczeń nie towarzyszą. To spostrzeżenie stało się jedną z podstaw współczesnego językoznawstwa funkcjonalnego, a tym samym współczesnej fonologii oraz fonetyki jako dyscypliny językoznawczej (Wierzchowska, 1967:8-9). Fonetyka bada zatem realizację fonemów w wypowiedziach mownych (Wierzchowska, 1980:11) i dostarcza materiału, którym fonologia posługuje się przy ustalaniu inwentarza fonemów charakterystycznego dla określonego języka oraz przy określaniu relewantnych językowo różnic (opozycji fonologicznych) między fonemami, tzw. cech dystynktywnych (Wierzchowska, 1967:10), łączących się z wyraźnymi różnicami znaczeniowymi. Różnica między fonetyką a fonologią polega na tym, że fonetyka przedstawia wszystkie cechy fizyczne (artykulacyjne i akustyczne) danego dźwięku, a fonologię interesują jedynie te jego cechy, które w systemie danego języka służą do przekazywania jakichś informacji. Obserwacje występujących w języku fonologicznych opozycji służą do ustalenia cech głosek, które są istotne fonologicznie i w ten sposób pozwalają przedstawić pełny zestaw wariantów (alofonów) pojawiających się w języku. W ten sposób ustala się również cechy relewantne z fonologicznego punktu widzenia (pełniące funkcję odróżniania znaczeń) oraz cechy fonologicznie nierelwantne (istniejące jedynie jako właściwości fonetyczne odpowiedniej głoski) (Ostaszewska & Tambor, 2000:101).

Głoska to zjawisko artykulacyjne i akustyczne będące w określonym języku realizacją fonemu tego języka. Może to być również zespół segmentów występujących w określonym języku zawsze łącznie lub też w określonych pozycjach łącznie (Wierzchowska, 1980:7). Głoska jest to najmniejszy element językowy, dający się wyodrębnić w budowie wyrazu albo artykułowanego wykrzyknika. Każda głoska jest specyficzna dla danego języka i może w różnych językach być wyrażana w różny sposób, dlatego ludzie dorośli poznający nowy, nie znany sobie dotychczas język, zazwyczaj liczą i oceniają jego zasób głosek inaczej, niż to robią ci, dla których jest on językiem ojczystym (Dłuska, 1950:28). Sposób artykulacji głoski jest uzależniony od jej prymarnej natury, ale także od otoczenia językowego, w którym się znajduje.

W żywej mowie głoska podlega nieustannym zmianom i modyfikacjom, procesom przystosowania się albo wyodrębnienia (Dłuska, 1950:141).

Grafem to najmniejsza jednostka pisma, która często odpowiada fonemowi. Czasem jednak jeden fonem może mieć kilka odpowiadających mu grafemów, np. *rz* – *ż* albo *u* – *ó*. Grafem jest więc literą, a nie dźwiękiem, i dla odróżnienia tych dwóch zjawisk od siebie używa się nawiasów ostrokątnych dla zapisu grafemów, a dla fonemów – dwóch ukośników, np. <g> oraz /g/, <lód> oraz /lut/.

Fonemy to najmniejsze jednostki fonologiczne danego języka. Procedura ich wyróżniania zależna jest w pewnym stopniu od możliwości słuchowego rozróżniania dźwięków przez tych użytkowników języka, dla których język ten jest językiem ojczystym (Wierzchowska, 1980:9-10). W mówieniu fonemy reprezentowane są przez istniejące dźwięki, których artykulacja zależy od sąsiedztwa innych głosek, co oznacza, że kontekst decyduje o jakości artykulacyjnej danej głoski. Rezultatem tego zjawiska jest wyodrębnienie jednej reprezentacji określonego fonemu lub kilku jego głoskowych reprezentacji, nazywanych w fonologii wariantami bądź **alofonami** fonemu (Ostaszewska & Tambor, 2000:111).

Geminy to wymawiane głoski podwójne, które występują na granicy międzywyrazowej a niekiedy także w obrębie tych form. Z obecnością geminy w formie wyrazowej może się wiązać różnica znaczenia. W wielu językach różnice iloczynowe (przede wszystkim w zakresie samogłosek) służą do różnicowania form wyrazowych, np. w języku niemieckim, angielskim czy szwedzkim (Wierzchowska, 1980:129).

Nagłos, śródgłos i wygłos to trzy części wymawianego wyrazu, czyli początek, środek oraz koniec wyrazu. Są to fazy artykulacyjne wyrazu składające się z jednej lub kilku głosek. Kolejnym zjawiskiem fonetycznym wewnątrz wyrazu jest wygłos absolutny, który występuje na końcu wyrazu przed pauzą, kiedy narządy mowy wracają do położenia obojętnego (Wierzchowska, 1980:122).

Koartykulacja to nakładanie się na siebie ruchów artykulacyjnych właściwych sąsiadującym za sobą głoskom (Wierzchowska, 1980:124), poprzez antycypację i persewerację artykulacyjną. Antycypacja artykulacyjna (czyli skutkująca upodobnieniem wstecznym) to wcześniejsze przygotowywanie się ruchomych narządów mowy, przede wszystkim masy języka i warg, do wymówienia następnej głoski. Perseweracja artykulacyjna (czyli skutkująca upodobnieniem postępowym) polega na przedłużaniu na głoskę następną układu narządów mowy właściwego głosce poprzedzającej. Skutkiem koartykulacji są m.in. właśnie

upodobnienia dźwięków mowy wsteczne i postępowe, czyli zacieranie się niektórych różnic pomiędzy sąsiadującymi ze sobą dźwiękami. Przykładem upodobnień mogą być (Wierzchowska, 1980:124 - 125):

- uproszczenia, czyli taki rodzaj upodobnień, który obejmuje grupy głosek i który połączony jest z redukcją – częściową, a nawet całkowitą – pewnych dźwięków tworzących te grupy. Upodobnienia mogą być zarówno wewnątrzwyrazowe, jak i międzywyrazowe;
- upodobnienia pod względem dźwięczności, polegające na zniesieniu różnicy dźwięczności między sąsiadującymi ze sobą głoskami dźwięczną i bezdźwięczną, zarówno w formach wyrazowych, jak i w połączeniach międzywyrazowych;
- upodobnienia pod względem miejsca artykulacji, polegające na takim przesunięciu miejsca zwarcia lub szczeliny, by było ono takie samo jak miejsce zwarcia lub szczeliny głoski sąsiedniej w obrębie form wyrazowych albo na pograniczach form wyrazowych;
- upodobnienia pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy, polegające na wyrównaniu sposobu artykulacji do właściwego spółgłosce sąsiedniej, najczęściej na uszczelinowieniu głoski.

Prozodia to nazwa, która obejmuje zarówno akcent wyrazowy, jak i akcent zdaniowy, czyli intonację. Jest to manipulowanie siłą głosu, wysokością tonu podstawowego i czasem trwania segmentów (Ostaszewska & Tambor, 2000:94 – 95).

Akcent wyrazowy to uwydatnienie pewnych elementów wyrazu, np. pewnych sylab. Różne języki używają różnych metod dla uwypuklenia sylaby akcentowanej (Thorén, 2023:59). Może to polegać na silniejszym, bardziej precyzyjnym wypowiedzeniu konkretnej sylaby, na jej przedłużeniu lub na podwyższeniu lub obniżeniu wysokości tonu krtaniowego. W zależności od czynnika, za pomocą którego sylaba jest uwydatniana, akcent określa się jako dynamiczny, rytmiczny lub muzyczny (Wierzchowska, 1980:133-134). W niektórych językach występuje tylko jeden akcent w wyrazie (np. w języku polskim), a w innych językach mogą występować dwa (np. w języku szwedzkim) lub więcej. Akcent wyrazowy może być stały, czyli padać zawsze na tę samą sylabę lub może być ruchomy, czyli padający na różne sylaby zależnie od wyrazu.

Akcent zdaniowy, czyli intonacja, to tzw. melodia języka. Może polegać np. na podwyższaniu lub obniżaniu tonu na końcu zdania, co może oznaczać zdanie pytające lub oznajmujące, albo

na akcentowaniu konkretnych wyrazów w zdaniu (Wierzchowska, 1980:135, Ostaszewska & Tambor, 2000:95).

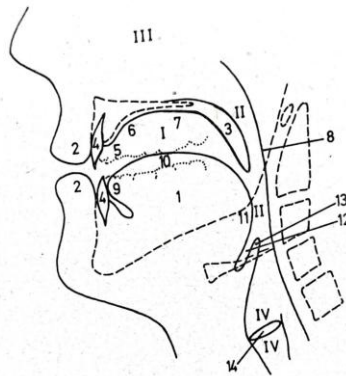
2.2 Wybór rodzaju zapisu fonetycznego

Istnieje wiele różnych systemów transkrypcji fonetycznej, ze względu na to, że każdy z nich bardziej lub mniej precyzyjnie potrafi oddać charakterystykę fonetyczną danego języka. Dla opisu języków słowiańskich używa się przeważnie systemu transkrypcji zwanego alfabetem słowiański (AS), natomiast międzynarodowy system transkrypcji IPA (International Phonetic Alphabet) oparty jest na fonetyce i fonologii języków zachodnioeuropejskich. IPA nie zawiera między innymi osobnych znaków dla afrykat, które uważa za grupy złożone z dwóch głosek, natomiast dla języka polskiego istotne jest uwzględnienie afrykat jako pojedynczych głosek. System AS jest zatem lepiej dostosowany do języków słowiańskich. W większości opracowań na temat fonetyki języka polskiego autorzy używają właśnie AS i z tego powodu logicznym wydaje się wybór właśnie tego systemu w niniejszej pracy, jednak argumentem przemawiającym za wyborem IPA jest to, że tego systemu używa się do opisu fonetyki języka szwedzkiego, który jest przedmiotem aktualnego badania. Ostaszewska i Tambor również skłaniają się ku wyborowi tego systemu transkrypcji, motywując swoje stanowisko tym, że Polacy uczący się języków obcych zwykle poznają ich wymowę poprzez międzynarodową pisownię fonetyczną. Nieuzasadnione jest więc według nich przedstawianie języka ojczystego w pisowni odmiennej od poznawanych języków obcych. Posługiwanie się tą samą, międzynarodową pisownią fonetyczną umożliwi szybsze uświadomienie sobie charakterystycznych właściwości fonetyki języka obcego w porównaniu z ojczystym i na odwrót (Ostaszewska & Tambor, 2000:19). Do zapisu fonetycznego w niniejszej pracy używany będzie zatem wyłącznie międzynarodowy zapis fonetyczny IPA, a nie jak w przypadku podręczników polskich, alfabet słowiański. Zapis fonetyczny będzie przedstawiany w dwóch ukośnikach //, a zapis graficzny w nawiasie ostrokątnym <>, zgodnie z utartymi normami. Akcent główny wyrazu oznaczony będzie znakiem ' , akcent poboczny znakiem , , długie głoski oznaczone będą znakiem : , a akcenty tonowe (występujące w języku szwedzkim) będą oznaczane jako akcent tonowy¹ oraz akcent tonowy².

2.3 Aparat mowy

Dźwięki powstają przy udziale trzech grup narządów mowy (Wierzchowska, 1980:22 – 27, Ostaszewska & Tambor, 2000:23):

- aparat artykulacyjny (nazywany w nowszych opracowaniach nasadami), który obejmuje jamy: ustną, nosową i gardłową, które w czasie mówienia stanowią tzw. kanał głosowy. W jamie ustnej znajdują się narządy artykulacji: wargi, zęby, dziąsła, język, podniebienie twarde (palatum), w którym rozróżnia się część przednią (prepalatalną) i część tylną (postpalatalną) oraz miękkie (velum), zakończone jęczyzkiem (uvula);
- aparat fonacyjny, gdzie powietrze wypełniające kanał głosowy jest w czasie mówienia pobudzane do drgań przez wibrujące wiązadła głosowe, które mieszczą się w krtani;
- aparat respiracyjny (zwany też oddechowym), który stanowią płuca, przepona, tchawica i oskrzela.



Ryc. 1. Narządy mowy (schemat): I – jama ustna, II – jama gardłowa, III – jama nosowa, IV – krtani; 1 – język, 2 – wargi, 3 – podniebienie miękkie (*velum*), 4 – zęby (siekacze), 5 – dziąsła, 6 – przednia część podniebienia twardego (*prepalatum*), 7 – tylna część podniebienia twardego (*postpalatum*), 8 – tylna ścianka jamy gardłowej, 9 – koniuszek języka (*apex*), 10 – grzbiet języka (*dorsum*), 11 – obsada języka, 12 – zachyłek krtaniowo-nagłośniowy, 13 – nagłośnia, 14 – wiązadła głosowe

Rysunek 1: Narządy mowy. Źródło: Wierzchowska, 1980:24.

2.4 Klasyfikacja głosek

Dźwięki mowy dzieli się na samogłoski i spółgłoski, a obie te grupy można następnie podzielić ze względu na (Wierzchowska, 1980:42 - 44):

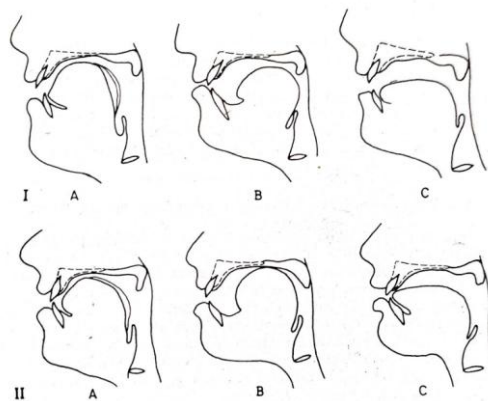
- układ warg: zaokrąglone, spłaszczone (lub wąskie), otwarte (lub szerokie), półotwarte (lub średnie), zamknięte;

- wibrację więzadeł głosowych: dźwięczne i bezdźwięczne;
- odchylenie podniebienia miękkiego do tylnej ścianki jamy gardłowej: nosowe i ustne;
- sposób artykulacji głoski: otwarte, szczelinowe, zwarto-wybuchowe, zwarto-szczelinowe (afrykaty), zwarte z otwartym kanałem nosowym, drżące i boczne.

Wyróżnia się trzy zasadnicze stopnie zbliżenia narządów mowy: otwór, szczelina i zwarcie. Z otworem mamy do czynienia, kiedy powietrze swobodnie przepływa przez tor ustno-gardłowy kanału głosowego, nie powodując wytwarzania się w nim nieregularnych drgań powietrza. Szczelinami są takie zwarcia narządów mowy w torze ustno-gardłowym, które generują szумы. Zwarcie narządów mowy kończy się zazwyczaj szybkim ich rozwarciem, zwanym eksplozją (Wierzchowska, 1980:41).

Samogłoski

Współczesna fonetyka nazywa samogłoskami wszystkie dźwięki otwarte, tj. wymawiane bez zwarć lub szczelin w środkowej płaszczyźnie toru ustno-gardłowego kanału głosowego (Wierzchowska, 1980:45). W tradycyjnych systemach klasyfikacji samogłosek bierze się pod uwagę położenie najwyżej wzniesionego w czasie wymawiania poszczególnych samogłosek punktu grzbietu języka lub ruchy języka w płaszczyźnie poziomej i pionowej. Ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie poziomej (przesunięcie najwyżej wzniesionego punktu powierzchni języka ku przodowi lub ku tyłowi jamy ustnej) wyróżnia się samogłoski szeregu przedniego, samogłoski szeregu tylnego oraz samogłoski szeregu środkowego. Ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie pionowej (wzniesienie najwyżej położonego punktu grzbietu języka) wyróżnia się samogłoski wysokie, średnie co do wysokości oraz niskie.



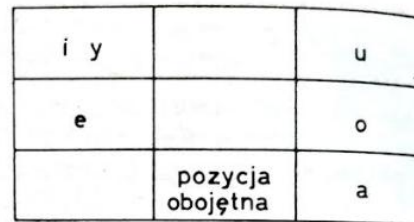
Ryc. 17. Trzy zasadnicze układy języka: I – wariant samogłoskowy, II – wariant spółgłoskowy A – położenie przednie, B – położenie tylne, C – położenie płaskie

Rysunek 2: Układ masy języka. Źródło: Wierzchowska, 1980:39.

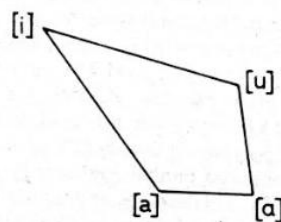
Aby zilustrować te stosunki, badacze proponowali różnego typu schematy, z których najpopularniejsze używane obecnie to m.in. trójkąt samogłoskowy, prostokąt samogłoskowy Bella-Sweeta oraz czworokąt samogłoskowy Jonesa. W klasyfikacji samogłosek uwzględnia się także układ podniebienia miękkiego będący podstawą ich podziału na ustne i nosowe oraz układ warg, dzielący samogłoski na zaokrąglone oraz spłaszczone (Wierzchowska, 1980:45).



Ryc. 18. Trójkąt samogłoskowy



Ryc. 19. Prostokąt samogłoskowy Bella-Sweeta



Ryc. 20. Czworokąt samogłoskowy D. Jonesa

Rysunek 3: Schematy kategoryzacji samogłosek. Źródło: Wierzchowska, 1980:46.

W przedstawione powyżej schematy, w zależności od tego, jakie języki są poddawane analizie, wpisuje się następnie samogłoski wymawiane w poszczególnych językach, określając tym samym ich stosunek do samogłosek podstawowych. Ten sposób przedstawiania systemów samogłoskowych poszczególnych języków pozwala na porównywanie poszczególnych samogłosek wymawianych w tych językach. Nie wszystkie z tych schematów są jednak adekwatne dla wszystkich języków.

Spółgłoski

Spółgłoski to – w odróżnieniu od samogłosek – wszystkie dźwięki wymawiane ze zvarciami lub szczelinami w środkowej płaszczyźnie toru ustno-gardłowego kanału głosowego. Spółgłoski dzieli się według (Wierzchowska, 1980:46 - 48):

- miejsca artykulacji w jamie ustnej: wargowe (dwuwargowe, wargowo-zębowe), przedniojęzykowe (zębowe, dziąsłowe), środkowojęzykowe (prepalatalne, postpalatalne) oraz tylnojęzykowe;
- drgań lub braku drgań wiązadeł głosowych: dźwięczne i bezdźwięczne;
- sposobu artykulacji (obecności zwarć i szczelin, stopnia zbliżenia narządów mowy): zwarte, zwarto-szczelinowe, szczelinowe, nosowe, drżące oraz boczne.

Rozdział 3 Kontrasty fonetyczne między językiem szwedzkim a polskim

W tym rozdziale, dla każdego z aspektów fonetycznych wyróżnionych w rozdziale 2 (czyli dla zestawu fonemów, kategoryzacji spółgłosek i samogłosek oraz ich artykulacji, upodobnień głosek wewnątrz- i międzywyrazowych, iloczasu, akcentów fraz wyrazowych oraz melodii mowy) uwzględnione zostaną reguły fonetyczne obecne w języku polskim oraz języku szwedzkim, co zostanie podsumowane zestawieniem różnic fonetycznych dla tych dwóch języków.

3.1 Zestaw fonemów

W języku polskim

Opracowania na temat fonetyki polskiej proponują różne zestawienia fonemów, od 36 aż po 42. Rozbieżności te są skutkiem interpretacji tego, które elementy są fonemami podstawowymi, a które są alofonami. Katarzyna Dróżdż-Łuszczuk oraz Natalia Siudzińska proponują w swoim artykule „Reinterpretacja systemu fonologicznego współczesnego języka polskiego” uwzględnienie systemu, który zawiera 36 fonemów podstawowych, z czego 27 stanowią spółgłoski, a 9⁴ stanowią samogłoski (2024:11). Zgadzam się z przedstawionym przez autorki stanowiskiem, zgodnie z którym w ich systemie głoski <ą> oraz <ę> nie są uznawane za odrębne fonemy. Autorki popierają to argumentem zaprezentowanym przez Ostaszewską i Tambor, które twierdzą, że asynchroniczna wymowa tzw. nosówek we współczesnym języku polskim sprawia, iż unosowane samogłoski są silnie uwarunkowane pozycyjnie – nie występują nigdy w pozycji swobodnej, nie pełnią funkcji dystynktywnej, a zatem nie są

⁴ Autorki zaliczają do samogłosek oprócz /i, u, i, e, o, a/ również /w, j/.

fonemami w polskim systemie fonologicznym, lecz wariantami pobocznymi odpowiednich fonemów (Ostaszewska & Tambor, 2000:120). W systemie Drózdź-Łuszczuk i Siudzińskiej nie zgadzam się jednak z klasyfikacją głoski <j> oraz <ł> jako samogłoski (2024:12-13), ponieważ artykulacyjnie są to samogłoski, funkcjonalnie – spółgłoski, nie będące ośrodkiem sylaby. W tym względzie również skłaniam się ku definicji przedstawionej przez Ostaszewską i Tambor, które opowiedziały się za istnieniem spółgłosek półsamogłoskowych (spółgłosek półotwartych), które w większości starszych opracowań miały dość niejasny status, i które uznawane były za głoski pograniczne między samogłoskami a spółgłoskami (Ostaszewska & Tambor, 2000:9). Nie uwzględniam też podziału na spółgłoski twarde i miękkie, co wyjaśniam przy opisie polskich spółgłosek. W niniejszej pracy za relewantny zostanie uznany poniższy system fonemów języka polskiego, zawierający 29 fonemów spółgłoskowych i 6 fonemów samogłoskowych, czyli razem 35 fonemów:

- Fonemy spółgłoskowe: /b/, <c> /c/, <ć> /t͡ɕ/, <cz> /t͡ʃ/, <d> /d/, <dz> /d͡z/, <dź> /d͡ʒ/, <f> /f/, <g> /g/, <h> /x/, <j> /j/, <k> /k/, <l> /l/, <ł> /w/, <m> /m/, <n> /n/, <ń> /ɲ/, <p> /p/, <r> /r/, <s> /s/, <ś> /ɕ/, <sz> /ʃ/, <t> /t/, <w> /v/, <z> /z/, <ź> /ʒ/, <ż> /ʒ/ oraz te, które nie mają odpowiednika w formie grafemu: /ŋ/.
- Fonemy samogłoskowe: <a> /a/, <e> /ɛ/, <i> /i/, <o> /ɔ/, <u> /u/, <y> /i/.

Polski alfabet pod względem grafemów wygląda następująco:

a ą b c ć d e ę f g h i j k l ł m n ń o ó p q r s ś t u v w x y z ź ż

W języku szwedzkim

Tak samo jak w przypadku fonemów języka polskiego, tak samo i w języku szwedzkim mamy do czynienia z podzielonymi zdaniem na temat liczby fonemów. Różne źródła podają różne zestawy fonemów i jest to zależne, tak samo jak w polszczyźnie, od interpretacji tego, co jest fonemem, a co alofonem. W pracy tej kieruję się argumentem przedstawionym przez Bosse Thoréna, który uznaje 18 fonemów spółgłoskowych oraz 9 fonemów samogłoskowych, ze względu na to, że pozostałe głoski są zależne od dialektów i nie wpływają na zmianę znaczenia wyrazów. Występowanie głosek długich i krótkich jest w języku szwedzkim cechą fonologiczną, zmieniającą znaczenie wyrazu, dlatego niektóre opracowania uznają np. 18 fonemów samogłoskowych, ale Thorén uważa głoski długie za alofony głosek krótkich i dla ich rozróżnienia używa znaku : po głosce, aby zaznaczyć, że jest to głoska długa (Thorén,

2023:84). Przyjmuję zatem za relewantny poniższy system fonemów języka szwedzkiego zawierający łącznie 27 fonemów:

- Fonemy spółgłoskowe: /b/, <d> /d/, <f> /f/, <g> /g/, <h> /x/, <j> /j/, <k> /k/, <l> /l/, <m> /m/, <n> /n/, <p> /p/, <r> /r/, <s> /s/, <t> /t/, <v> /v/ oraz te, które nie mają odpowiednika w formie grafemu: /ɸ/, /ɛ/, /ŋ/.
- Fonemy samogłoskowe: <a> /a/, <e> /e/, <i> /i/, <o> /u/, <u> /u/, <y> /i/, <å> /o/, <ä> /ɛ/, <ö> /ø/.

Z kolei grafemy <c>, <q>, <w>, <x>, <z> nie mają w języku szwedzkim żadnego odpowiednika w postaci fonemu.

Szwedzki alfabet pod względem grafemów wygląda następująco:

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z å ä ö

3.2 Samogłoski

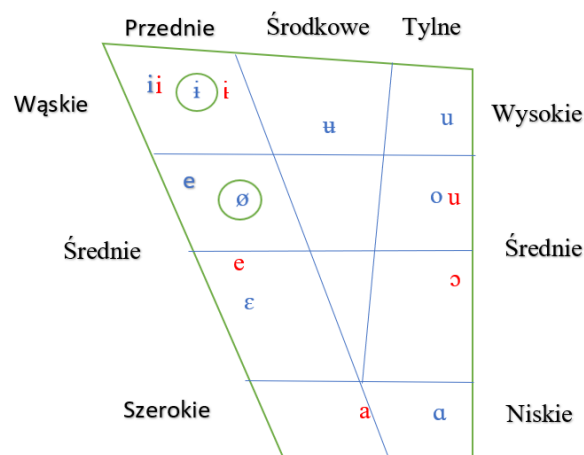
Różnice w samogłoskach języka polskiego i szwedzkiego polegają częściowo na miejscu ich artykulacji, a częściowo na obecności pewnych zjawisk, takich jak nosowość w języku polskim oraz obecność zaokrąglonych samogłosek przednich w języku szwedzkim. W języku szwedzkim istotną rolę odgrywa również opozycja samogłosek krótkich i długich, co w języku polskim nie występuje (Budmar, 1983:51). W języku polskim Dłuska wyróżnia samogłoski *normalne*, tj. takie, przy których język i wargi współdziałają ze sobą, wytwarzając wspólnie typ rezonatora o tonach niskich lub wysokich: język w tył – wargi naprzód (wydłużenie rezonatora), język naprzód – wargi w tył (skracanie głównego rezonatora). Za to inne języki europejskie posiadają oprócz normalnych samogłosek głoski mieszane, tj. takie, przy których język i wargi działają dysharmonijnie (Dłuska, 1950:47-48). Szwedzkie <y> ma położenie języka przednie, jak dla <i>, a wargi wysunięte i zaokrąglone jak dla <u>. Samogłoska <ö> ma artykulację językową jak <e>, a wargową jak <o>.

Tabela 4 została stworzona przez autorkę pracy na potrzeby tego rozdziału i służy zobrazowaniu tych różnic. Dane oparte zostały na klasyfikacji polskich samogłosek opisanej w pracy Wierzchowskiej (1980:45) oraz klasyfikacji szwedzkich samogłosek opisanej przez Thoréna (2023:84).

		przednie		środkowe		tylne			
		zaokrąglone	spłaszczone	zaokrąglone	spłaszczone	zaokrąglone	spłaszczone		
wysokie		i	i i i	ɥ		u		wąskie	
średnie	średnio-wysokie	ø	e			o u		średnie	średnio-wąskie
	średnio-niskie		e			ɔ			średnio-szerokie
niskie				a		ɑ		szerokie	

Tabela 4: Zestawienie samogłosek polskich (zaznaczonych na czerwono) i szwedzkich (zaznaczonych na niebiesko).

Różnice w samogłoskach można również zilustrować dzięki wpisaniu ich w czworokąt samogłoskowy, jak poniżej:



Rysunek 4: Zestawienie samogłosek polskich (zaznaczonych na czerwono) i szwedzkich (zaznaczonych na niebiesko) za pomocą czworokąta samogłoskowego. Samogłoski wpisane w kółka oznaczają samogłoski przednie zaokrąglone.

Podstawową różnicą jest liczba samogłosek oraz ich fonemów: w języku polskim mamy 6 fonemów samogłoskowych, a w języku szwedzkim mamy 9 fonemów samogłoskowych. Dla języka polskiego obce są głoski /o, ε, ø/. Różnicę widać między głoską /i/, czyli grafemem <y>, która w języku szwedzkim jest zaokrąglona, a w języku polskim spłaszczona. Grafemowi <e> oraz <a>, odpowiada jeden fonem w języku polskim /e, a/, a dwa fonemy w języku szwedzkim /e, ε oraz a, ɑ/, np. fonem /ɑ/, jest w języku szwedzkim tylni i zaokrąglony, natomiast w języku polskim ma charakter środkowy, nie jest ani zaokrąglony, ani spłaszczony, przyjmując pozycję pośrednią. Wymowa głosek /u/ oraz /ɔ/ jest w języku polskim niższa niż w szwedzkim, co oznacza, że miejsce artykulacji obniża się w stosunku do szwedzkiego z wysokiego na średnie w przypadku głoski /u/ oraz z średnio-wysokiego na średnie w przypadku głoski /ɔ/.

3.3 Spółgłoski

Tabele 5 oraz 6 zostały stworzone przez autorkę pracy na potrzeby tego rozdziału i służą zobrazowaniu różnic między spółgłoskami polskimi a szwedzkimi. Dane oparte zostały na klasyfikacji polskich spółgłosek opisanej w pracy Wierzchowskiej (1980:46-48) oraz klasyfikacji szwedzkich spółgłosek opisanej przez Thoréna (2023:88). W przypadku spółgłosek dla których zapis graficzny różni się od zapisu fonetycznego dodano również zapis fonetyczny.

Spółgłoski		Wargowe				Przedniojęzykowe				Środkowojęzykowe		Tylnojęzykowe	
		Dwuwargowe		Wargowo-zębowe		Zębowe		Dziąsłowe					
		Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez
Właściwe	Zwarte	b	p			d	t					g	k
	Zwarto-szczelinowe					dz	c	dź	cz	dź	ć		
	Szczelinowe			w	f	z	s	ż	sz	ź	ś		h
Półotwarte	Nosowe	m				n				ń	ɲ		ɳ
	Drżące							r					
	Boczne							l					
	Półsamogłoskowe									j		ɥ	ɰ

Tabela 5: Klasyfikacja polskich spółgłosek.

Spółgłoski	Dwuwargowe		Wargowo-zębowe		Zębowe		Retrofleksyjne		Podniebienne		Miękkopodniebienne		Uwularne		Krtaniowe	
	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez	Dźwięczny	Bez
Zwarte	b	p			d	t					g	k				
Szczelinowe			v	f		s			/ç/		/ç̥/					
Nosowe	m				n						/ŋ/					h /x/
Drżące							r									
Boczne					l											
Półsamogłoskowe									j							

Tabela 6: Klasyfikacja szwedzkich spółgłosek.

Różnice spółgłoskowe w języku polskim i szwedzkim polegają na tym, że:

- charakterystyczne dla języka polskiego są tzw. afrykaty, czyli spółgłoski zwarto-szczelinowe <dz, dź, dż, ć, cz>, jak również niektóre spółgłoski szczelinowe, takie jak <rz, ź, ś>, które w języku szwedzkim nie występują;

- charakterystyczny dla języka szwedzkiego jest przydech po bezdźwięcznych spółgłoskach zwartych /p, t, k/, które wymawiane są w wielu pozycjach (zwłaszcza w nagłosie wyrazów oraz na początku sylaby akcentowanej) z aspiracją, czyli ze specjalnym wydmuchem powietrza po eksplozji (Thorén, 2023:89), który nie występuje w języku polskim;
- inne miejsce artykulacji w języku polskim i szwedzkim mają spółgłoski <g, k, h, l>, co wynika częściowo z różnic w kategoryzacji miejsc artykulacji. Według polskiej klasyfikacji, zarówno <h> jak i <k, g>, są głoskami tylnojęzykowymi, natomiast według szwedzkiej klasyfikacji <h> jest głoską krtaniową, a <k, g>, są głoskami miękkopodniebiennymi;
- charakterystyczne dla języka szwedzkiego są fonemy niektórych spółgłosek szczelinowych, takie jak /fj/, /ɛ/;
- podział spółgłosek ze względu na miejsce artykulacji odnosi się do różnego nazewnictwa i co za tym idzie, do odmiennej kategoryzacji niektórych spółgłosek;
- w języku polskim wyróżnia się 26 fonemów spółgłoskowych, a w języku szwedzkim 18.

3.4 Geminaty

W języku polskim z obecnością geminaty w formie wyrazowej może się wiązać różnica znaczenia, np. *rana* – *ranna*, *leki* – *lekki*, *podać* – *poddać*. Geminata może być też wynikiem wymowy niestarannej, np. /v'id̥zaa/ (staranne: /v'id̥zauwa/). Geminaty złożone z samogłosek mogą być wymówione tak, że między tymi samogłoskami występuje zwarcie krtaniowe, np. *zaapelować*, lub *za`apelować*, *króciutki ĩmpuls* lub *króciutki impuls*. Geminaty samogłoskowe mają zwykle iloczas dwa razy dłuższy od iloczasu samogłosek pojedynczych, geminaty spółgłoskowe, np. w formach wyrazowych /bessęs/, /poddafɛ/ – są około 1,5 raza dłuższe od odpowiednich spółgłosek pojedynczych (Wierzchowska, 1980:129 – 130). Ten iloczas jest w języku polskim kategorią niefunkcjonalną, co oznacza, że różnice trwania głosek nie stanowią o znaczeniu wyrazów (Ostaszewska & Tambor, 2000:94).

W języku szwedzkim zapis podwójnej spółgłoski można z powodzeniem skojarzyć z długą spółgłoską, co jednocześnie oznacza, że poprzedzająca je samogłoska jest wówczas krótka. Wyjątkiem są niektóre słowa zapożyczone z innych języków, gdzie podwójny zapis spółgłoski nie wiąże się z dłuższą ich wymową ani z akcentem wyrazowym, np. *ballong* /ba'lon̥:/, *bassäng*

/ba'sej./, czy kommitté /kɔmɪ'te:/ (Thorén, 2023:52). W sylabie akcentowanej znajdują się obok siebie albo krótka samogłoska i długa spółgłoska, albo długa samogłoska i krótka spółgłoska. Długość trwania głosek w sylabie akcentowanej ma więc w języku szwedzkim funkcję fonematyczną, czyli rozróżniającą znaczenie słów, np. w parze słów *vügen* (droga)–*väggen* (ściana) (Thorén, 2023:68).

3.5 Koartykulacja

W wypowiedziach mownych w języku polskim bardzo częstym zjawiskiem, które możemy zaobserwować, jest wcześniejsze przygotowywanie się ruchomych narządów mowy, przede wszystkim masy języka i warg, do wymówienia następnej głoski, tzw. antycypacja wsteczna, np. w wyrazie <zsinieć> /sɛjnɛtɕ/. Mniej częsta jest tzw. perseweracja artykulacyjna postępową, gdzie na układ narządów mowy wpływa głoska poprzedzająca, np. w wyrazie <twardy> /tfardi/ (Wierzchowska, 1980:124).

- Uproszczenia: występują jako redukcja niektórych spółgłosek w zbitkach spółgłoskowych, np. w wyrazie <sześćset> – /ʃɛtɕɛt/ na /ʃɛjset/ (Wierzchowska, 1980:124).
- Upodobnienia pod względem dźwięczności: występują zarówno wewnątrz wyrazów, jak i między wyrazami. W języku polskim w sytuacji dwóch sąsiadujących ze sobą spółgłosek, spółgłoska następna wpływa na spółgłoskę ją poprzedzającą (upodobnienie wsteczne). W rzadkich przypadkach mamy do czynienia z upodobnieniami postępowymi. Dźwięczność lub bezdźwięczność nie jest więc cechą dominującą, lecz jest cechą zależną od spółgłoski następnej. Jeśli jest to spółgłoska dźwięczna, to spółgłoska poprzedzająca ją również stanie się dźwięczna. Tak samo stanie się w przypadku bezdźwięczności. W wygłosie wyrazów będących składnikami dłuższych wypowiedzi mownych obserwuje się międzywyrazowe upodobnienia pod względem dźwięczności (Wierzchowska 1980:125).
- Upodobnienia pod względem miejsca artykulacji: np. w wyrazie <zszyć> /ʃʃytɕ/ zamiast /sʃytɕ/ w obrębie form wyrazowych albo w wyrażeniu <pies szczeka> /pief ʃtʃɛka/ na pograniczach form wyrazowych (Wierzchowska, 1980:125).
- Upodobnienia pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy: polegają najczęściej na uszczelinowieniu głoski całkowitym, np. w wyrazie <sześćset> – /ʃɛtɕɛt/ na /ʃɛsɛt/,

lub częściowym, np. w wyrazie <trzeba> – /tʃeba/ na /tʃʃeba/ lub na wokalizacji głoski, najczęściej nosowej, np. w wyrazie <benzyna> – /benzina/ na /bẽzina/ (Wierzchowska, 1980:125).

W języku szwedzkim wyróżnia się trzy najważniejsze i najczęstsze asymilacje (Thorén, 2023:91-93):

- asymilacja tonowa. W sytuacji, kiedy spółgłoska dźwięczna sąsiaduje z bezdźwięczną, to zawsze ta bezdźwięczna wygrywa nad dźwięczną, co oznacza, że możemy mieć do czynienia zarówno z koartykulacją progresywną (np. *tisdag* /ti:sta/), jak i regresywną (np. *sagt* /sakt/), w zależności od usytuowania spółgłoski bezdźwięcznej;
- Asymilacja nosowa. Dźwięk spółgłoski nosowej /n/ prawie zawsze zmienia miejsce artykulacji do następnej spółgłoski, np. w słowie *tänka* /'tɛŋ:ka/, gdzie dźwięk /n/ sam w sobie jest dentalny (tzn., że koniuszek języka dotyka zębów), ale dopasowuje się do następnego dźwięku, którym w tym wypadku jest welarne /k/ (tzn., że grzbiet języka dotyka podniebienia miękkiego), a tym samym sam staje się dźwiękiem welarnym, w tym wypadku /ŋ/;
- retrofleksja (supradentalizacja). Oznacza to, że czubek języka wygina się do tyłu od dentalnego punktu artykulacji do punktu nad/za zębami, pod wpływem głoski /r/. Spółgłoski biorące udział w tym procesie to, oprócz <r>, dentalne spółgłoski <d, l, n, s lub t>, np. w wyrazach *bord*, *farlig*, *torn*, *kurs*, *bort*. Należy wyjaśnić, że <s> nie jest typową spółgłoską dentalną, ale jest zaliczana do grupy spółgłosek podlegających retrofleksji.

Redukcja występuje najczęściej w sylabach nieakcentowanych. Oprócz tego, istnieją całe słowa, które prawie zawsze są nieakcentowane i zredukowane, np. *och* /ɔ/, *det* /de, dɛ, dɘ/, *med* /me, mɛ, mɘ/, *är* /e, ɛ, ə/. Kolejną wskazówką dotyczącą realizacji bądź redukcji dźwięków jest zasada, że końcowa spółgłoska w wyrazie, w sylabie nieakcentowanej, jest zawsze wymawiana przed samogłoską rozpoczynającą kolejny wyraz, natomiast redukcji ulega w przypadku, gdy następny wyraz zaczyna się od spółgłoski, np. *Hon heter Berit* – *Han heter Åke*, gdzie /r/ nie jest wymawiane w pierwszym przykładzie, ale jest wymawiane w drugim.

Różnice w koartykulacji w języku polskim i szwedzkim polegają na tym, że:

- w języku polskim upodobnienia pod względem dźwięczności występują prawie zawsze jako upodobnienia wsteczne, natomiast w języku szwedzkim to zawsze spółgłoska

bezdźwięczna dominuje nad dźwięczną, a kolejność spółgłosek nie decyduje o ich upodobnieniu do siebie;

- zarówno w języku polskim jak i szwedzkim występują uproszczenia, ale są one pokierowane innymi zasadami, więc różne spółgłoski są wymawiane, bądź redukowane w zależności od języka,
- w języku polskim widoczne są upodobnienia pod względem artykulacji wielu sąsiadujących ze sobą spółgłosek, natomiast w języku szwedzkim charakterystyczne są upodobnienia pod względem artykulacji jedynie w przypadku spółgłoski nosowej /n/, która prawie zawsze zmienia miejsce artykulacji do następnej spółgłoski;
- upodobnienia pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy są typowe dla języka polskiego, ale nie dla szwedzkiego, natomiast odwrotnie jest w przypadku retrofleksji (supradentalizacji), która występuje tylko w języku szwedzkim.

3.6 Akcent wyrazowy

Akcent wyrazowy w języku polskim jest w zasadzie stały i paroksytoniczny, tzn. pada na przedostatnią sylabę, ale może też padać na sylabę trzecią od końca (akcent proparoksytoniczny), np. w wyrazach obcych zakończonych na -ika / -yka (Ostaszewska & Tambor, 2000:94 - 95). Niektóre formy wyrazowe nie mają samodzielnego akcentu (wyrazy atoniczne) i w toku mowy przyłączają się do wyrazów, które mają własne akcenty (wyrazy ortotoniczne), tworząc z nimi tzw. zestrój akcentowy, np. <się, ci, by> w <bił się> /bi'w eẽ/ albo <do, we, pod, prz> w <do domu> /dɔ ɔ'mu/ (Wierzchowska, 1980:134). Różnice trwania głosek (np. samogłoska w sylabie akcentowanej jest dłuższa od samogłosek w sylabach nieakcentowanych) nie stanowią o znaczeniu wyrazów (Ostaszewska & Tambor, 2000:94).

Akcent wyrazowy w języku szwedzkim nie jest stały i może padać na każdą z sylab, w zależności od wielu historycznych powodów, zapożyczeń i transformacji (Thorén, 2023:64). Długość sylaby, tzn. czas jej trwania, jest najbardziej charakterystycznym czynnikiem sygnalizującym, że mamy do czynienia z sylabą akcentowaną (Thorén, 2023:60). W języku szwedzkim do zaakcentowania sylaby używa się długości trwania głosek, a konkretnie komplementarnej długości samogłoski i spółgłoski w sylabach akcentowanych. Oznacza to, że w sylabie akcentowanej znajdują się obok siebie albo krótka samogłoska i długa spółgłoska, albo długa samogłoska i krótka spółgłoska. W wyrazach złożonych, typowych dla języka szwedzkiego, występują zawsze dwa akcenty, ale nigdy więcej niż dwa. Pierwszy i główny z

nich występuje w pierwszym członie wyrazu, przeważnie w trzonie wyrazu, a drugi, poboczny, występuje w drugim członie wyrazu, np. *kamratförening^usordfö^rande*. W szwedzkim istnieje również tzw. tonowy akcent wyrazowy, czyli intonacja rozróżniająca znaczenie wyrazów, np. w wyrazach *änden* (kaczka) – *anden* (duch). Wyróżnia się wtedy akcent 1 oraz akcent 2 (Thorén, 2023:73).

Var det **änden** du menade?

Var det **anden** du menade?

Różnice w akcencie wyrazowym w języku polskim i szwedzkim polegają na tym, że:

- akcent wyrazowy w języku polskim pada prawie zawsze na przedostatnią sylabę, natomiast w języku szwedzkim akcent w wyrazie nie jest stały i może padać na każdą z sylab;
- w języku polskim występuje tylko jeden akcent w wyrazie, a w języku szwedzkim mogą występować maksymalnie dwa akcenty w wyrazie;
- akcent w wyrazie nie ma funkcji fonematycznej w języku polskim w odróżnieniu od języka szwedzkiego, w którym akcent w wyrazie może zmienić jego znaczenie;
- w szwedzkim, w odróżnieniu od polskiego, istnieje tzw. tonowy akcent wyrazowy;
- do zaznaczenia akcentu w wyrazie używa się w języku szwedzkim komplementarnej długości samogłoski i spółgłoski w sylabach akcentowanych – fenomenowi, który w języku polskim nie istnieje.

3.7 Akcent zdaniowy

Intonacja, czyli akcent zdaniowy, nie jest w języku polskim ustalony, co oznacza, że mówiący kładzie nacisk na te części zdania, które chce wyróżnić lub podkreślić z różnych względów. W języku polskim w miarę stałe cechy akcentowe ma zakończenie zdań (Ostaszewska & Tambor, 2000:95):

- kadencja – niski ton na ostatniej sylabie – w zdaniach oznajmujących, nie wymagających uzupełnienia, w zdaniach wykrzyknikowych i pytaniach o uzupełnienie;
- antykadencja – wysoki ton na ostatniej sylabie – w zdaniach oznajmujących wymagających uzupełnienia, w pytaniach o rozstrzygnięcie.

Intonacja lub akcent leksykalny w języku szwedzkim może zmieniać znaczenie wypowiedzi, np. *hälsa på någon* - *hälsa på någon*, gdzie pierwsze zdanie oznacza pozdrowienie kogoś, przywitanie się, a drugie oznacza odwiedzenie kogoś. Akcent zdaniowy, a co za tym idzie – rytm wypowiedzi – zależy od tego, które słowa są akcentowane w zdaniu, a także od akcentu wewnątrz pojedynczych słów, które wchodzą w skład tej wypowiedzi. Dla określenia tego, które wyrazy należy akcentować w zdaniu można posłużyć się zasadą gramatyczną, według której rzeczowniki, nazwy własne, przymiotniki, liczebniki, partykuły czasownikowe, a także przysłówki są zwykle akcentowane, natomiast spójniki, zaimki (z wyjątkiem zaimków wskazujących), przysłówki i czasowniki posiłkowe są zwykle nieakcentowane (Thorén, 2023:61). Czasowniki główne są równie często akcentowane jak i nieakcentowane. Akcent zdaniowy – w przeciwieństwie do akcentu wyrazowego – może ulegać zmianom, w zależności od kontekstu. Oprócz wyrazów akcentowanych i nieakcentowanych w zdaniu istnieje jeszcze trzecia forma nazywana akcentem centralnym (ze szwedzkiego *fokusaccent*). Akcent ten pada zawsze na najważniejsze i zawierające najważniejszą informację słowo w zdaniu. Skutkuje to akcentem kontrastowym, który objawia się zawsze podwyższeniem tonacji podczas akcentowania tego słowa, w odróżnieniu od pozostałych akcentowanych słów, które można akcentować w zdaniu za pomocą długości sylaby.

Akcent zdaniowy jest regulowany bardziej przez zasady gramatyczne niż przez wartość informacyjną. O intonacji decyduje wartość informacyjna oraz przynależność akcentowa słów. Główny akcent nadaje sylabom długości, akcent 2 nadaje tonację opadającą, a wartość informacyjną nadaje tonacja wznosząca się (Thorén, 2023:62). Intonacja w zdaniu oznacza, że tonacja generalnie wznosi się w miejscu, w którym znajduje się akcent centralny w zdaniu, a w języku szwedzkim przypada przeważnie pod koniec zdania. Pytania w języku szwedzkim nie są sygnalizowane za pomocą wznoszącej się intonacji na końcu zdania.

Różnice w akcencie zdaniowym w języku polskim i szwedzkim polegają na tym, że:

- w języku polskim podniesienie tonu na końcu zdania sygnalizuje zdanie pytające, a w języku szwedzkim intonacja nie odróżnia zdań pytających od oznajmujących;
- intonacja w języku szwedzkim może zmieniać znaczenie wypowiedzi w sposób, który nie jest właściwy dla języka polskiego;
- w języku szwedzkim można posłużyć się zasadami gramatycznymi dla ustalenia akcentu w zdaniu;

- w języku szwedzkim w przeciwieństwie do języka polskiego istnieje, oprócz słów akcentowanych i nieakcentowanych, dodatkowy akcent zwany akcentem centralnym.

Podsumowując ten rozdział warto podkreślić, że zauważalne są pewne podobieństwa pod względem fonetyki polskiej i szwedzkiej, ale również wiele różnic, które mogą mieć wpływ na wymowę Polaków w języku szwedzkim. Są to zarówno różnice w fonemach samogłoskowych i spółgłoskowych, jak i różnice w prozodii, obejmujące akcent wyrazowy oraz akcent zdaniowy. Również różnice w sposobie asymilacji spółgłosek oraz w cechach fonematycznych będą miały znaczenie dla interferencji tych dwóch języków.

Rozdział 4 Badanie wymowy

4.1 Założenia

Nawiązując do wcześniejszych badań przedstawionych w części teoretycznej pracy zakładam, że interferencja L1 z wymową w L2 jest największa wtedy, kiedy mamy do czynienia z dużymi różnicami fonetycznymi między L1 i L2. Można również założyć, że Polacy będą mieli zatem największe problemy w szwedzkiej wymowie tam, gdzie fonetyka polska i szwedzka najbardziej się różni. Na podstawie powyższych porównań zjawisk fonetycznych typowych dla języka polskiego z tymi, które są typowe dla języka szwedzkiego, można wyróżnić podstawowe kontrasty między tymi językami, które zgodnie z wyżej postawioną hipotezą skutkować będą u Polaków nieprawidłową wymową w języku szwedzkim. Błędy w wymowie powinny zatem dotyczyć przede wszystkim następujących elementów:

- wymowy samogłosek <å, ö oraz ä> ze względu na ich brak w alfabecie polskim oraz zaokrąglonych samogłosek przednich <y oraz ö> ze względu na to, że w polszczyźnie nie ma zaokrąglonych samogłosek przednich. Problem może występować również w wymowie samogłosek <e oraz a>, które w języku polskim mają tylko jeden odpowiadający im fonem, natomiast w języku szwedzkim odpowiadają im dwa fonemy. Niektóre samogłoski różnią się również miejscem artykulacji, np. <u, e, y>. Skutkiem tych różnic może być zastąpienie fonemów szwedzkich fonemami polskimi o bliskiej artykulacji, np. zastąpienie szwedzkiego /ø/ przez polskie /ɔ/ bądź /ɛ/ lub zastąpienie szwedzkiego /a/ przez polskie /a/;

- wymowy spółgłosek, przede wszystkim <rs> /s/, /h/, /e/, /n/, które nie mają odpowiedników w języku polskim. Skutkiem może być zastąpienie tych fonemów jednym lub kilkoma polskimi fonemami o bliskiej artykulacji, np. zastąpienie szwedzkiego /n/ przez polskie /n+g/ lub zastąpienie szwedzkiego /h/ przez polskie /f/;
- wymowy geminat, czyli rozróżniania zmiany znaczenia wyrazów na podstawie długości samogłosek i spółgłosek oraz poprawna wymowa głosek długich i krótkich, z czym nie ma się do czynienia w języku polskim. Skutkiem może być brak rozróżniania w wymowie np. długiej głoski /a/ oraz krótkiej głoski /a/ w parach wyrazów, gdzie ta różnica iloczasu zmienia znaczenie wyrazu, jak w parach wyrazowych *glass* /glas:/ – *glas* /gla:s/, czy *matt* /mat:/ – *mat* /ma:t/;
- koartykulacji, czyli upodobnienia wstecznego pod względem dźwięczności, zamiast upodobnień do spółgłoski bezdźwięcznej, czy redukcji niewłaściwych spółgłosek w wyrazie. Skutkiem tego powinno być np. udźwięcznienie głoski /t/ między wyrazami *på det sättet varje dag* na skutek upodobnienia wstecznego, czyli gdzie dźwięczne /v/ wpłynie na bezdźwięczne /t/, a nie jak w przypadku zasad fonetycznych w języku szwedzkim, gdzie głoska bezdźwięczna /t/ wpłynie na dźwięczną /v/. Niewłaściwa redukcja spółgłosek może ujawniać się zarówno brakiem redukcji w miejscach, gdzie powinna ona występować lub zredukowaniem niewłaściwej spółgłoski, np. w wyrazie *väldigt*, gdzie redukcji podlegać powinna głoska /g/, a pomyłkowo wymówione może zostać zarówno /gt/ jak i /g/ oraz zredukowane /t/;
- akcentu wyrazowego, np. podnoszenia intonacji na końcu zdania dla wyrażenia zdania pytającego, co stosuje się w języku polskim, ale czego nie stosuje się w języku szwedzkim. Skutkiem tego może być używanie polskiej strategii podnoszenia intonacji na końcu zdań pytających nawet dla pytań w języku szwedzkim;
- akcentu zdaniowego, np. używania polskich zasad fonetycznych dla akcentowania wyrazów w języku szwedzkim. Może to skutkować np. akcentowaniem tylko jednej sylaby zamiast dwóch w wyrazach złożonych, akcentowaniem przedostatniej sylaby w szwedzkich słowach, w których akcent powinien padać na sylabę inną niż przedostatnią oraz brakiem rozróżnienia akcentów tonowych oraz iloczasu w sylabach akcentowanych.

Przyczyną błędów w wymowie powinny zatem być różnice fonetyczne między językiem polskim a szwedzkim i wynikająca z tego interferencja języka polskiego na wymowę szwedzką. Skutkiem tej interferencji powinno być, pod względem produkcji mowy, zastąpienie tych

kontrastowych fonemów i elementów języka szwedzkiego przez te z języka ojczystego, które są im bliskie funkcjonalnie, artykulacyjnie lub akustycznie.

4.2 Metoda

Aby sprawdzić zasadność tej hipotezy, został stworzony tekst zawierający przykłady wszystkich tych aspektów fonetycznych, z którymi Polacy powinni mieć problem w wymowie szwedzkiej. Tekst jest w języku szwedzkim i uwzględnia:

- samogłoski <å, ö, ä, y, e, u, a>, np. w wyrazach: *gång, förskolan, säga, tycker, resterande, sugen, bada*;
- spółgłoski <rs> /ʂ/, /ʃ/, /ɛ/, np. w wyrazach i frazach: *Kerstin, förskola, svart, bord, sjö, tack för senast*;
- geminaty, czyli różnice między krótkimi a długimi spółgłoskami i samogłoskami, np. w parach wyrazowych: *villa – vila, väggar - väg matt – mat, glas – glass, bada – bada*;
- koartykulację, np. *möjlighet, sättet varje, på väg till*, redukcję, np. *väldigt, viktigt, samtidigt* oraz retrofleksję, np. *jord, bord, svart*;
- akcent wyrazowy, m.in. tonowy akcent wyrazowy w parach: *banan – banan, armén – armen*, podwójny akcent w wyrazach złożonych, np. *dagisfröken, förskolelärare, längdskidor* oraz akcent w wyrazach, w których powinien on paść na trzecią sylabę od końca, np. *resterande, brukade, träningen, persika, svarade, började, fortfarande*;
- akcent zdaniowy w zdaniach pytających, np. „*Vad var det han menade?*”.

Cały tekst przedstawiony jest poniżej:

Det var en gång en tjej som hette Kerstin. Hon jobbade på förskolan. Förut kunde man säga att hon var dagisfröken, men nuförtiden säger man att hon är förskolelärare, eller barnskötare. ”Dagisfröken” säger man inte. Kerstin kom från Göteborg där hon bodde i sin färgglada villa. De flesta väggar i hennes villa var röda, men en vägg var svart och den svarta färgen var matt, medan de resterande väggarna var glansiga. Det fanns också en vägg som var gjord av glas. Man kunde se hela trädgården genom denna glasvägg. I trädgården odlade Kerstin sina grönsaker. Hon ville äta ekologisk mat och brukade säga: ”Direkt från jord till bord”. På sommaren brukade hon gå

iväg och promenera eller ta en fin väg i skogen som ledde till en sjö. Där brukade hon bada eller sitta och äta glass. På vintern brukade hon åka längdskidor på banan som fanns i skogen, fast innerst inne var hon sugen på att stanna hemma. Många gånger ville hon ge upp träningen, men hon visste att det var väldigt viktigt att samla ihop sig och röra på sig, samtidigt som man inte skulle glömma bort vila och återhämtning. Båda de sakerna var viktiga för henne och hon var glad att hon hade möjlighet att göra dem båda. Efter träningen åt hon alltid en banan eller persika. Det var hennes vanor och hon började dagen på det sättet varje morgon. Hon tyckte att det var bra med rutiner, så som soldater har det i armén eller som barn har det på förskolan. En dag när Kerstin var på väg till förskolan, som låg vid tågstationen Mörby Centrum, träffade hon sin vän Olle. Olle pratade persiska och trots att han hade bott i Sverige i sju år så hade han fortfarande lite problem med det svenska uttalet. Han var den person som tänkte på ett annat språk först och sedan översatte det till svenska när han skulle säga något. Det tog Kerstin alltid en liten stund att förstå vad Olle sa och ofta tänkte hon: "Vad var det han menade?" Denna gång upplevde hon dock att hans uttal var mera likt det svenska uttalet och hon kunde tydligt höra hur han sa: "Tack för senast". Hon blev så glad av hans framgång att hon svarade fort genom att sträcka ut armen och krama om honom.

Tekst ten został użyty w badaniu, w którym uczestników najpierw poproszono o krótkie przedstawienie się po szwedzku, a następnie o przeczytanie na głos powyższego tekstu. Całość została nagrana za pomocą aplikacji Röstmemon na telefonie komórkowym, a spotkanie online z uczestnikami odbywało się za pośrednictwem spotkania Google Meet. Uczestnicy nie mieli wcześniej styczności z tekstem i nie wiedzieli, co dokładnie będzie badane, nie mogli się więc w żaden sposób przygotować wcześniej do badania. Nagranie składało się z dwóch części: mowy spontanicznej oraz części czytanej. W ten sposób można było porównać wymowę, która mogła różnić się w tych dwóch częściach. Po zakończeniu nagrania uczestnicy mogli zadawać pytania i uzyskiwali wtedy więcej informacji na temat celu badania i tego, co będzie analizowane.

Każde z nagrań zostało następnie wielokrotnie odsłuchane, w celu klasyfikacji wymowy różnych fonemów czy akcentowania sylab w wyrazach oraz słów w zdaniu. Pod uwagę wzięte zostały:

- cechy prozodyczne, czyli intonacja w zdaniach pytających, akcent w czasownikach frazowych, tonowy akcent wyrazowy, podwójny akcent w wyrazach złożonych oraz akcent wyrazowy;
- segmenty, czyli retrofleksja, redukcja spółgłosek, ubezdźwięcznianie sąsiadujących ze sobą spółgłosek, geminaty oraz jakość samogłosek i spółgłosek.

Każde z 20 nagrań zostało przeanalizowane pod względem tych fenomenów fonetycznych, a wyniki zostały zestawione w tabeli, dzięki czemu możliwe było porównanie konkretnych aspektów wymowy u wszystkich badanych osób. Sama analiza wymowy wykonana została na podstawie modelu zaproponowanego przez dr Christiana Hechta, który wykłada na wydziale Języka, Literatury i Nauki uniwersytetu Höskolan Dalarna w Szwecji. Prowadzi on m.in. kurs dedykowany wymowie języka szwedzkiego z perspektywy drugiego języka (*Uttal i andraspråksperspektiv*), na którym takie analizy wymowy są wykonywane.

Jeśli chce się zbadać obcy akcent typowy dla konkretnego języka ojczystego, należy, według Budmara, przetestować reprezentatywny korpus na reprezentatywnej grupie osób o danym języku ojczystym i posługujących się językiem przejściowym między ojczystym a docelowym i poddać to analizie wykonanej przez reprezentatywną grupę rodzimych użytkowników języka docelowego (Budmar, 1983:30). Budmar opiera swoje badania na małej grupie Polaków i dużej grupie Szwedów, co jest metodą odwrotną do tej, użytej w niniejszym badaniu. Oznacza to, że reprezentatywna grupa Polaków w aktualnym badaniu jest większa (20 osób), a liczba osób analizujących ich wymowę jest mniejsza (1 osoba). Dodatkowo, osobą analizującą jest autorka badania, której językiem ojczystym również jest język polski. Nadal jednak spełnione są warunki reprezentatywnej grupy badanych osób oraz reprezentatywnego korpusu będącego materiałem do badań.

4.3 Uczestnicy badania

Badanie interferencji języka ojczystego na język L2 należy, według Budmara, odróżnić od badania trudności i błędów na etapie uczenia się. Interferencja ta dotyczy osób wielojęzycznych, czyli osób, które osiągnęły pewien stopień biegłości w języku docelowym. Budmar uważa (za Haugen, 1953:7), że minimalnym wymogiem, aby można było nazwać osobę dwujęzyczną, jest umiejętność wypowiedziania się w drugim języku w sposób kompletny i znaczący. Etap uczenia się poprzedzający rzeczywistą dwujęzyczność nazywa on (za Diebold,

1964:496) „dwujęzycznością początkową” (Budmar, 1983:19). Dla grupy badanych wyznaczone zostały zatem kryteria uwzględniające minimalny pobyt w Szwecji (>5 lat) oraz znajomość języka szwedzkiego w stopniu co najmniej komunikatywnym.

Grupa badanych osób składała się z 20 osób, z czego 10 to kobiety, a 10 to mężczyźni. Kryteria, które musieli spełnić uczestnicy badania, to:

- język ojczysty: polski – ze względu na to, że badane były interferencje języka polskiego jako ojczystego;
- znajomość języka szwedzkiego w stopniu co najmniej komunikatywnym – ze względu na to, że aby badać obcy akcent u osób dwujęzycznych należy wykluczyć tzw. dwujęzyczność początkową;
- miejsce zamieszkania: Sztokholm i okolice – ze względu na to, że w badaniu zostały przyjęte normy poprawności wymowy języka ogólnoszwedzkiego, tzn. z rejonu Sztokholmu i okolic, aby wykluczyć analizę ewentualnej wymowy dialektalnej;
- długość pobytu w Szwecji: co najmniej 5 lat – ze względu na to, że przez początkowe pięć lat pobytu w Szwecji zakłada się, że ma się nadal do czynienia z dwujęzycznością początkową, a wymowa nadal nie jest ustabilizowana;
- wiek przyjazdu do Szwecji: co najmniej 16 lat – ze względu na to, że wiek 16 lat uznaje się za granicę okresu krytycznego dla nauki wymowy języka obcego.

W celu znalezienia kandydatów do badania napisane zostało ogłoszenie opisujące kryteria oraz ogólny zakres badania (czyli wymowa szwedzka), a następnie zostało ono opublikowane na forum *Polacy w Szwecji* oraz forum *Polacy w Sztokholmie* na platformie Facebook. W zamian za udział w badaniu każdy uczestnik otrzymać miał informację zwrotną z analizą swojej wymowy, rekomendacjami dotyczącymi poprawy wymowy oraz z nagraniem samego badania, w celu wsłuchania się w swoją wymowę. Do badania zgłosiło się ponad 100 osób, z czego zdecydowana większość (około 90 osób) stanowiły kobiety. 20 uczestników zostało wybranych w sposób losowy, biorąc pod uwagę jedynie równą liczbę uczestników pod względem podziału na kobiety i mężczyzn. Wszyscy wzięli udział dobrowolnie i zostali poinformowani o tym, w jaki sposób zostaną użyte ich dane. Żaden z uczestników nie został poproszony o udzielenie danych osobowych i wszystkim została zapewniona anonimowość. W pracy podane zostają jedynie informacje o płci, wieku, długości pobytu w Szwecji oraz zawodzie, ale każdy z uczestników został oznaczony jedynie inicjałami oraz nazwą: *uczestnik 1*, *uczestnik 2*, itd.

Średnia wieku uczestników badania wynosiła 42 lata (od 25 do 60 lat), średnia wieku przyjazdu do Szwecji wynosiła 26,5 lat (od 16 do 43 lat), a średnia długość pobytu w Szwecji wynosiła 15,5 lat (od 6 do 42 lat). Wszystkie badane osoby posługiwały się językiem szwedzkim w sposób co najmniej komunikatywny, a ich znajomość języka była bardzo zróżnicowana; jedni nauczyli się języka sami, np. w pracy, inni uczyli się na kursach SFI (szwedzki dla imigrantów), a inni studiowali język szwedzki w szkole wyższej lub na innych kursach, uzyskując różne certyfikaty. Zawodowo grupa również była bardzo zróżnicowana; m.in. pomoc przedszkolna i nauczyciele, studenci i naukowcy, pielęgniarki i lekarze, pracownicy fabryczni, mechanicy samochodowi, pracownicy budowlani i przedsiębiorcy. W różny sposób wyglądała również sytuacja rodzinna; niektóre osoby mieszkały z Polakami, a niektóre ze Szwedami bądź osobami innych narodowości. Tym samym różnice były również widoczne w użyciu języka szwedzkiego na co dzień, zarówno w pracy, jak i w kontaktach prywatnych.

4.4 Wyniki badania

Poniżej zestawione zostały wyniki z podziałem na konkretne zagadnienia fonetyczne, zaczynając od tych, które związane są z prozodią, a kończąc na tych, które dotyczą segmentów i jakości głosek.

Intonacja w zdaniu pytającym

W tekście znajdowały się trzy zdania pytające:

- *Har du hört historien om Kerstin?*
- *Varför åt hon just de frukten?*
- *Vad var det han menade?*

Osiem osób wymówiło wszystkie trzy pytania z poprawną intonacją, czyli bez podnoszenia tonu na końcu zdania, trzy osoby wymówiły wszystkie trzy pytania z polską intonacją, czyli z podniesieniem tonu na końcu zdania, a dziewięć osób wymówiło część pytań z poprawną intonacją, a część z niepoprawną. Wśród tej ostatniej grupy, pytanie, które najczęściej było wymawiane poprawnie, to pytanie trzecie *Vad var det han menade?* Zostało one wymówione niepoprawnie tylko w dwóch przypadkach.

Akcent w czasownikach frazowych

W tekście znajdowały się przykłady czasowników frazowych, składających się z czasownika oraz dodatkowej części mowy, najczęściej przysłówka bądź przyimka, co nadaje tak

utworzonemu związkowi osobne znaczenie, np. *gå iväg, samla ihop, glömma bort, ge upp*. Akcent powinien paść na przysłówek bądź przyimek, a nie na czasownik. Siedemnaście osób wymówiło te frazy z poprawnym akcentem, jedna osoba z niewłaściwym akcentem, a u dwóch osób nie było wyraźnego akcentu ani na pierwszy wyraz, ani na drugi.

Tonowy akcent wyrazowy

W tekście znajdowały się dwa przykłady par wyrazowych, różniących się od siebie akcentem tonowym, przez który zmieniało się również znaczenie tych słów. Były to:

- *banan (tor) – banan (owoc)*
- *armén (armia) – armen (ramię)*

Dwanaście osób wymówiło poprawnie akcenty we wszystkich przykładach. Trzy osoby zaakcentowały niepoprawnie jeden z wyrazów w każdej z par wyrazowych, a pięć osób wymówiło niepoprawnie któryś z wyrazów w jednej z par, ale poprawnie w drugiej z par. Wśród niepoprawnie zaakcentowanych wyrazów znajdowały się: *banan (owoc)* - cztery razy oraz *armén (armia)* - siedem razy, natomiast słowa *banan (tor)* i *armen (ramię)* zostały zaakcentowane poprawnie przez wszystkich badanych.

Podwójny akcent w wyrazach złożonych

W tekście znajdowało się kilka wyrazów złożonych, m.in. *dagisfröken, förskolelärare, längdskidor, tågstationen, grönsaker*. W przypadku tego typu wyrazów akcent powinien paść na sylaby w obu członach wyrazu, gdzie jeden z akcentów będzie głównym, a drugi pobocznym. Czternaście osób zaakcentowało poprawnie wszystkie wyrazy złożone, a sześć osób zaakcentowało niektóre z tych słów poprawnie, a niektóre niepoprawnie. Największy problem sprawiało badanym wymówienie dwóch akcentów w słowie *längdskidor* (błędnie w pięciu przypadkach), następnie w słowach *dagisfröken, grönsaker* oraz *förskolelärare* (błędnie w trzech przypadkach), a najmniejszy problem stanowiło słowo *tågstationen* (błędnie tylko w jednym przypadku). Błędna wymowa polegała częściowo na zaakcentowaniu sylaby tylko w jednym członie wyrazu, a częściowo na zaakcentowaniu niewłaściwych sylab.

Akcent wyrazowy

Akcent wyrazowy powinien padać na różne sylaby w zależności od wyrazu, a nie jak w języku polskim, zawsze na przedostatnią sylabę. Najlepiej widoczne będzie to na wyrazach składających się z co najmniej trzech sylab, gdzie akcent pada trzecią sylabę od końca,

ponieważ w ten sposób będzie można zauważyć tendencję do akcentowania przedostatniej sylaby, bądź brak tej tendencji, np. w słowach *resterande*, *brukade*, *träningen*, *persika*, *svarade*, *började*, *fortfarande*. Jedenaście osób zaakcentowało poprawnie sylaby w wyżej wymienionych przykładach, a dziewięć osób wymówiła niektóre słowa z poprawnym akcentem, a niektóre z niepoprawnym. Najwięcej problemów sprawił akcent w słowach *resterande* i *fortfarande* (błędnie w czterech przypadkach), *persika* (błędnie w trzech przypadkach) oraz *träningen* (błędnie w dwóch przypadkach), natomiast pozostałe słowa zostały zaakcentowane przez wszystkich poprawnie.

Retrofleksja

W tekście znalazły się słowa zakończone na <r+t> lub <r+d>, np. *hört*, *bort*, *jord*, *bord*, *svart*. Ich wymowa powinna zatem zawierać szwedzki dźwięk /ʂ/. Dwanaście osób wymówiło ten dźwięk poprawnie we wszystkich przykładach, a dwie osoby wymówiły go niepoprawnie we wszystkich przykładach. Sześć osób wymówiło go niekonsekwentnie, czyli poprawnie w niektórych słowach, ale niepoprawnie w innych. Widoczną tendencją jest to, że retrofleksja występuje częściej w słowach zakończonych na literę <t>, a rzadziej w tych, zakończonych na literę <d>, np. w słowach *jord*, *bord* (błędnie w siedmiu przypadkach), *bort* (błędnie w pięciu przypadkach), *hört*, *svart* (błędnie w trzech przypadkach).

Redukcja spółgłosek

W tekście znalazły się słowa, w których występuje w mowie redukcja spółgłosek, np. *viktigt*, *väldigt*, *samtidigt*, *möjlighet* wymawiane bez /g/, czyli jako *viktitt*, *välditt*, *samtiditt*, *möjlighet* oraz *trädgården* wymawiane bez /d/, czyli *trägårdenn*. Tylko cztery osoby zastosowały redukcję właściwej spółgłoski we wszystkich przykładach, jedna osoba nie stosowała redukcji w żadnym z przykładów, a piętnaście osób redukowało spółgłoski w niektórych słowach, ale nie we wszystkich bądź redukowało niewłaściwe spółgłoski. Najwięcej problemów sprawiało słowo *trädgården* (bez redukcji /d/ w czternastu przypadkach), *samtidigt* (redukcja /t/ zamiast /g/ w czterech przypadkach), *väldigt* (redukcja /t/ zamiast /g/ w czterech przypadkach i bez redukcji w trzech przypadkach), *viktigt* (redukcja /t/ zamiast /g/ w trzech przypadkach i bez redukcji w trzech przypadkach), *möjlighet* (bez redukcji /g/ w dwóch przypadkach). Brak redukcji spółgłosek w tych wyrazach, np. wyraźne wymówienie /d/ w słowie *trädgården* nie jest błędem samym w sobie, ale odbiega raczej od wymowy sztokholmskiej.

Ubezdźwięcznianie sąsiadujących ze sobą spółgłosek

W tekście można było wyróżnić następujące przykłady sąsiadujących ze sobą spółgłosek dźwięcznej i bezdźwięcznej, zarówno wewnątrz wyrazów, jak i między wyrazami: *våldigt viktigt, bort vila, Sverige, svenska, just de, likt det, det vet vi, vid tågstationen, en vägg som, det tog Kerstin, svarade, sättet varje, på väg till*. Zgodnie z zasadami fonetycznymi języka szwedzkiego, w przypadku, kiedy spółgłoska dźwięczna sąsiaduje z bezdźwięczną zawsze mamy do czynienia z ubezdźwięcznieniem się spółgłoski dźwięcznej, a nie jak w przypadku koartykulacji w polszczyźnie z upodobnieniem wstecznym bądź postępowym. Upodobnienia pod względem dźwięczności mogą jednak być mniej lub bardziej zauważalne w zależności od tempa mowy. W poniższych przypadkach tego typu koartykulacja była słyszalna w następujący sposób:

- *just de* – brak ubezdźwięcznienia we wszystkich dwudziestu przypadkach;
- *sättet varje* – ubezdźwięcznienie słyszane w tylko jednym przypadku;
- *våldigt viktigt* – ubezdźwięcznienie słyszane w dwóch przypadkach;
- *bort vila* – ubezdźwięcznienie słyszane w trzech przypadkach;
- *det vet vi* – ubezdźwięcznienie słyszane w czterech przypadkach;
- *likt det* – ubezdźwięcznienie słyszane w sześciu przypadkach;
- *en vägg som* – ubezdźwięcznienie słyszane w ośmiu przypadkach;
- *på väg till* – ubezdźwięcznienie słyszane w siedemnastu przypadkach;
- *svarade* – ubezdźwięcznienie słyszane w osiemnastu przypadkach;
- *vid tågstationen* – ubezdźwięcznienie słyszane w dziewiętnastu przypadkach;
- *Sverige, svenska, det tog Kerstin* – ubezdźwięcznienie słyszane we wszystkich dwudziestu przypadkach.

Widać więc, że w przypadku słów, w których spółgłoska bezdźwięczna stoi przed spółgłoską dźwięczną, uczestnicy badania rzadko ubezdźwięczniają spółgłoskę dźwięczną (całkowity brak koartykulacji lub jej obecność w 1, 2, 3, 4, 5 i 6 przypadkach). W sytuacji, kiedy to spółgłoska dźwięczna stoi przed bezdźwięczną od razu widoczny jest wzrost częstotliwości koartykulacji, gdzie spółgłoska dźwięczna zostaje ubezdźwięczniona. Zostaje tutaj zachowana zarówno zasada fonetyczna języka szwedzkiego, jak i polskiego, ponieważ mamy do czynienia z upodobnieniem wstecznym, które jednocześnie skutkuje ubezdźwięcznieniem spółgłoski dźwięcznej (8, 17, 19 i 20 przypadków). Wyjątkami są przykłady *svarade, Sverige* oraz *svenska*, gdzie ubezdźwięcznienie miało miejsce w prawie wszystkich przypadkach (18 i 20), mimo tego, że spółgłoska dźwięczna była poprzedzona bezdźwięczną, a nie na odwrót. Może

być to spowodowane tym, że w języku polskim, w przypadku wyrazów, gdzie litera <w> poprzedzona jest literą <s>, mamy do czynienia z ubezdźwięcznieniem postępowym, np. w słowie *swój*.

Geminaty

W tekście umieszczone zostały cztery przykłady par wyrazowych, które różnią się jedynie długością samogłoski, czyli w każdej parze jeden wyraz wymawiany powinien być z długą samogłoską i krótką spółgłoską w sylabie akcentowanej, a w drugim wyrazie z każdej pary – na odwrót. Długość samogłoski i spółgłoski były w tym wypadku kluczowe dla rozróżnienia znaczenia słów. Były to: *vila – villa, mat – matt, väg – vägg, glas – glass*. Czterem osobom udało się wymówić poprawnie wszystkie te słowa, jedna osoba nie rozróżniała długości głosek w żadnym z przykładów, a pozostałe piętnaście osób wymawiało niektóre słowa poprawnie, a niektóre nie:

- w parze *glas – glass* pierwsze słowo, oznaczające szkło, zostało wymówione niepoprawnie, czyli z krótką samogłoską i długą spółgłoską w czternastu przypadkach, a słowo *glass*, oznaczające lody, zostało wymówione niepoprawnie tylko w trzech przypadkach;
- w parze *vila – villa* pierwsze słowo, oznaczające odpoczynek, zostało wymówione niepoprawnie, czyli z krótką samogłoską i długą spółgłoską w jedenastu przypadkach, a słowo *villa*, oznaczające willa, zostało wymówione niepoprawnie tylko w jednym przypadku;
- w parze *mat – matt* pierwsze słowo, oznaczające jedzenie, zostało wymówione niepoprawnie, czyli z krótką samogłoską i długą spółgłoską w dziewięciu przypadkach, a słowo *matt*, oznaczające matowy, zostało wymówione niepoprawnie tylko w jednym przypadku;
- w parze *väg – vägg* pierwsze słowo, oznaczające drogę, zostało wymówione niepoprawnie, czyli z krótką samogłoską i długą spółgłoską w dwóch przypadkach, a słowo *vägg*, oznaczające ścianę, zostało wymówione niepoprawnie w trzech przypadkach.

Największy problem uczestnicy badania mieli zatem z wymową długiej samogłoski /a:/ oraz długiej samogłoski /i:/.

Samogłoski

Zgodnie z wcześniejszą hipotezą, pod uwagę podczas analizy zostały wzięte te samogłoski, które różniły się od samogłosek polskich miejscem artykulacji, lub których w języku polskim zupełnie brak. Analizie nie podlegała zatem np. głoska /i/ oraz /a/, które są w obu językach praktycznie takie same, natomiast już wymowa długiego szwedzkiego /a:/ nie jest kwestią jedynie długości wymowy samogłoski, lecz jest to zupełnie inny fonem, z innym miejscem artykulacji. Z tego powodu analizie podlegały jedynie następujące dźwięki: /o, ε, ø, e, a, u, i/.

- Głoska /o/ (czyli litera <å>) występująca np. w słowach *från, gå, åka, båda, åt, låg, språk*, była wymawiana poprawnie w szesnastu przypadkach, a w pozostałych czterech odbiegała tylko nieznacznie od wymowy szwedzkiej i brzmiała trochę jak polskie /ɔ/;
- Głoska /ε/ (czyli litera <ä>) występująca np. w słowach *säga, äta, träningen, vän*, była wymawiana poprawnie w siedemnastu przypadkach, a w pozostałych trzech odbiegała tylko nieznacznie od wymowy szwedzkiej i była wymawiana trochę za krótko;
- Głoska /ø/ (czyli litera <ö>) występująca np. w słowach *förskolan, fröken, röda, grönsaker, röra, Mörby*, była wymawiana poprawnie w dwunastu przypadkach, a w pozostałych ośmiu wymawiana była niekonsekwentnie w zależności od wyrazu, np. jak polskie /u/, /ɔ/ lub /ε/, a nawet jak /i/ w jednym przypadku. W dwóch przykładach niewłaściwa wymowa skutkowałą zmianą znaczenia wyrazów, co mogło mieć negatywne konsekwencje dla mówcy na co dzień, np. kiedy /ø/ zostało wymówione jak polskie /u/ w słowie *höra* (słyszeć), przez co słowo to zmieniło znaczenie na „kobietę lekkich obyczajów”, lub w słowie *barnskötare* (pomoc przedszkolna), przez co słowo to zmieniło znaczenie na „osobę strzelającą do dzieci”, lub kiedy /ø/ zostało wymówione jak polskie /ɔ/, przez co to samo słowo zmieniło znaczenie na „osobę nienawidzącą dzieci”. Powodem tej rozbieżności w wymowie może być to, że samogłoska <ö> ma artykulację językową jak polskie /ε/, a wargową jak polskie /ɔ/ (Dłuska, 1950:47-48);
- Głoska /i/ (czyli litera <y>) została wymówiona poprawnie w dziewiętnastu przypadkach, a w jednym zabrzmiała jak /i/ (Mörby – Mörbi). Głoska ta pojawiła się jednak w tekście tylko w trzech słowach: *tyckte, tydligt* oraz *Mörby*;
- Długa głoska /e:/ w sylabach akcentowanych (czyli litera <e>) obecna m.in. w słowach: *resterande, medan, hela, promenera, möjlighet, problem, menade, upplevde*, została wymówiona poprawnie we wszystkich słowach w zaledwie trzech przypadkach, niepoprawnie we wszystkich słowach w trzech przypadkach, a w pozostałych czternastu

przypadkach część słów została wymówiona poprawnie, a część niepoprawnie. Najczęściej błąd występował w słowach: *problem, upplevde, medan* oraz *möjlighet*, gdzie długie /e:/ zastępowane było krótkim /ɛ/. Wystąpiły tylko dwa przypadki, gdzie krótkie /ɛ/ zostało zastąpione długim /e:/ – w słowach *denna* oraz *lärare*;

- Długa głoska /u/ w sylabach akcentowanych (czyli litera <u>) obecna m.in. w słowach: *sugen, hur* oraz *ut* została wymówiona w jedenastu przypadkach, a w dziewięciu zabrzmiała jak krótkie /u/. Wystąpiły tylko dwa przypadki, gdzie krótkie /u/ zostało zastąpione długim – w słowach *skulle* oraz *skogen*. Długa głoska /u/ pojawiła się jednak w tekście tylko w kilku słowach;
- Długa głoska /a:/ w sylabach akcentowanych (czyli litera <a>) obecna m.in. w słowach: *bada, var, dagis, glas, grönsaker, mat, sakerna, glad, vanor, barn*, została wymówiona poprawnie we wszystkich słowach w zaledwie trzech przypadkach, niepoprawnie we wszystkich słowach w sześciu przypadkach, a w pozostałych jedenastu przypadkach część słów została wymówiona poprawnie, a część niepoprawnie. Najczęściej błąd występował w słowach: *soldater, glas, vanor, saker, dagis, barn*, gdzie długie /a:/ zastępowane było krótkim /a/, ale wystąpiły również nieliczne przypadki, gdzie proces był odwrotny, czyli gdzie użyte zostało długie /a:/ zamiast krótkiego, np. *glansiga, varje, glass, svart, hade*.

Czterem osobom udało się wymówić poprawnie wszystkie samogłoski, a pozostałe szesnaście osób wymawiało niektóre samogłoski poprawnie, a niektóre nie. Wśród samogłosek najwięcej błędów było słyszalnych w wymowie długiego /e:/ oraz /a:/, co częściowo może być spowodowane brakiem odpowiedników tych fonemów w języku polskim, a częściowo tym, że częstotliwość występowania właśnie tych samogłosek w tekście jest wielokrotnie większa, niż dla pozostałych samogłosek, przez co częściej się je słyszy i bardziej zwraca się na nie uwagę. Różnicę w częstotliwości występowania samogłosek <a, e, u oraz y> obrazuje poniższe zestawienie tego samego tekstu, z wyróżnieniem na żółto odpowiednich samogłosek.

Obecność samogłoski <a>

Det var en gång en tjej som hette Kerstin. Hon jobbade på förskolan. Förut kunde man säga att hon var dagisfröken, men nu för tiden säger man att hon är förskolelärare, eller barnskötare. "Dagisfröken" säger man inte. Kerstin kom från Göteborg där hon bodde i sin färgglada villa. De flesta väggar i hennes villa var röda, men en vägg var svart och den svarta färgen var matt, medan de resterande väggarna var glansiga. Det fanns också en vägg som var gjord av glas. Man kunde se hela trädgården genom denna glasvägg. I trädgården odlade Kerstin sina grönsaker. Hon ville äta ekologisk mat och brukade säga: "Direkt från jord till bord". På sommaren brukade hon gå iväg och promenera eller ta en fin väg i skogen som ledde till en sjö. Där brukade hon bada eller sitta och äta glass. På vintern brukade hon åka längdskidor på banan som fanns i skogen, fast innerst inne var hon sugen på att stanna hemma. Många gånger ville hon ge upp träningen, men hon visste att det var väldigt viktigt att samla ihop sig och röra på sig, samtidigt som man inte skulle glömma bort vila och återhämtning. Båda de sakerna var viktiga för henne och hon var glad att hon hade möjlighet att göra dem båda. Efter träningen åt hon alltid en banan eller persika. Det var hennes vanor och hon började dagen på det sättet varje morgon. Hon tyckte att det var bra med rutiner, så som soldater har det i armén eller som barn har det på förskolan. En dag när Kerstin var på väg till förskolan, som låg vid tågstationen Mörby Centrum, träffade hon sin vän Olle. Olle pratade persiska och trots att han hade bott i Sverige i sju år så hade han fortfarande lite problem med det svenska uttalet. Han var den person som tänkte på ett annat språk först och sedan översatte det till svenska när han skulle säga något. Det tog Kerstin alltid en liten stund att förstå vad Olle sa och ofta tänkte hon: "Vad var det han menade?" Denna gång upplevde hon dock att hans uttal var mera likt det svenska uttalet och hon kunde tydligt höra hur han sa: "Tack för senast". Hon blev så glad av hans framgång att hon svarade fort genom att sträcka ut armen och krama om honom.

Obecność samogłoski <u>

Det var en gång en tjej som hette Kerstin. Hon jobbade på förskolan. Förut kunde man säga att hon var dagisfröken, men nu för tiden säger man att hon är förskolelärare, eller barnskötare. "Dagisfröken" säger man inte. Kerstin kom från Göteborg där hon bodde i sin färgglada villa. De flesta väggar i hennes villa var röda, men en vägg var svart och den svarta färgen var matt, medan de resterande väggarna var glansiga. Det fanns också en vägg som var gjord av glas. Man kunde se hela trädgården genom denna glasvägg. I trädgården odlade Kerstin sina grönsaker. Hon ville äta ekologisk mat och brukade säga: "Direkt från jord till bord". På sommaren brukade hon gå iväg och promenera eller ta en fin väg i skogen som ledde till en sjö. Där brukade hon bada eller sitta och äta glass. På vintern brukade hon åka längdskidor på banan som fanns i skogen, fast innerst inne var hon sugen på att stanna hemma. Många gånger ville hon ge upp träningen, men hon visste att det var väldigt viktigt att samla ihop sig och röra på sig, samtidigt som man inte skulle glömma bort vila och återhämtning. Båda de sakerna var viktiga för henne och hon var glad att hon hade möjlighet att göra dem båda. Efter träningen åt hon alltid en banan eller persika. Det var hennes vanor och hon började dagen på det sättet varje morgon. Hon tyckte att det var bra med rutiner, så som soldater har det i armén eller som barn har det på förskolan. En dag när Kerstin var på väg till förskolan, som låg vid tågstationen Mörby Centrum, träffade hon sin vän Olle. Olle pratade persiska och trots att han hade bott i Sverige i sju år så hade han fortfarande lite problem med det svenska uttalet. Han var den person som tänkte på ett annat språk först och sedan översatte det till svenska när han skulle säga något. Det tog Kerstin alltid en liten stund att förstå vad Olle sa och ofta tänkte hon: "Vad var det han menade?" Denna gång upplevde hon dock att hans uttal var mera likt det svenska uttalet och hon kunde tydligt höra hur han sa: "Tack för senast". Hon blev så glad av hans framgång att hon svarade fort genom att sträcka ut armen och krama om honom.

Obecność samogłoski <e>

Det var en gång en tjej som hette Kerstin. Hon jobbade på förskolan. Förut kunde man säga att hon var dagisfröken, men nu för tiden säger man att hon är förskolelärare, eller barnskötare. "Dagisfröken" säger man inte. Kerstin kom från Göteborg där hon bodde i sin färgglada villa. De flesta väggar i hennes villa var röda, men en vägg var svart och den svarta färgen var matt, medan de resterande väggarna var glansiga. Det fanns också en vägg som var gjord av glas. Man kunde se hela trädgården genom denna glasvägg. I trädgården odlade Kerstin sina grönsaker. Hon ville äta ekologisk mat och brukade säga: "Direkt från jord till bord". På sommaren brukade hon gå iväg och promenera eller ta en fin väg i skogen som ledde till en sjö. Där brukade hon bada eller sitta och äta glass. På vintern brukade hon åka längdskidor på banan som fanns i skogen, fast innerst inne var hon sugen på att stanna hemma. Många gånger ville hon ge upp träningen, men hon visste att det var väldigt viktigt att samla ihop sig och röra på sig, samtidigt som man inte skulle glömma bort vila och återhämtning. Båda de sakerna var viktiga för henne och hon var glad att hon hade möjlighet att göra dem båda. Efter träningen åt hon alltid en banan eller persika. Det var hennes vanor och hon började dagen på det sättet varje morgon. Hon tyckte att det var bra med rutiner, så som soldater har det i armén eller som barn har det på förskolan. En dag när Kerstin var på väg till förskolan, som låg vid tågstationen Mörby Centrum, träffade hon sin vän Olle. Olle pratade persiska och trots att han hade bott i Sverige i sju år så hade han fortfarande lite problem med det svenska uttalet. Han var den person som tänkte på ett annat språk först och sedan översatte det till svenska när han skulle säga något. Det tog Kerstin alltid en liten stund att förstå vad Olle sa och ofta tänkte hon: "Vad var det han menade?" Denna gång upplevde hon dock att hans uttal var mera likt det svenska uttalet och hon kunde tydligt höra hur han sa: "Tack för senast". Hon blev så glad av hans framgång att hon svarade fort genom att sträcka ut armen och krama om honom.

Obecność samogłoski <y>

Det var en gång en tjej som hette Kerstin. Hon jobbade på förskolan. Förut kunde man säga att hon var dagisfröken, men nu för tiden säger man att hon är förskolelärare, eller barnskötare. "Dagisfröken" säger man inte. Kerstin kom från Göteborg där hon bodde i sin färgglada villa. De flesta väggar i hennes villa var röda, men en vägg var svart och den svarta färgen var matt, medan de resterande väggarna var glansiga. Det fanns också en vägg som var gjord av glas. Man kunde se hela trädgården genom denna glasvägg. I trädgården odlade Kerstin sina grönsaker. Hon ville äta ekologisk mat och brukade säga: "Direkt från jord till bord". På sommaren brukade hon gå iväg och promenera eller ta en fin väg i skogen som ledde till en sjö. Där brukade hon bada eller sitta och äta glass. På vintern brukade hon åka längdskidor på banan som fanns i skogen, fast innerst inne var hon sugen på att stanna hemma. Många gånger ville hon ge upp träningen, men hon visste att det var väldigt viktigt att samla ihop sig och röra på sig, samtidigt som man inte skulle glömma bort vila och återhämtning. Båda de sakerna var viktiga för henne och hon var glad att hon hade möjlighet att göra dem båda. Efter träningen åt hon alltid en banan eller persika. Det var hennes vanor och hon började dagen på det sättet varje morgon. Hon tyckte att det var bra med rutiner, så som soldater har det i armén eller som barn har det på förskolan. En dag när Kerstin var på väg till förskolan, som låg vid tågstationen Mörby Centrum, träffade hon sin vän Olle. Olle pratade persiska och trots att han hade bott i Sverige i sju år så hade han fortfarande lite problem med det svenska uttalet. Han var den person som tänkte på ett annat språk först och sedan översatte det till svenska när han skulle säga något. Det tog Kerstin alltid en liten stund att förstå vad Olle sa och ofta tänkte hon: "Vad var det han menade?" Denna gång upplevde hon dock att hans uttal var mera likt det svenska uttalet och hon kunde tydligt höra hur han sa: "Tack för senast". Hon blev så glad av hans framgång att hon svarade fort genom att sträcka ut armen och krama om honom.

Spółgłoski

Zgodnie z wcześniejszą hipotezą, pod uwagę podczas analizy zostały wzięte te fonemy spółgłoskowe, które różniły się od polskich miejscem artykulacji, lub których w języku polskim zupełnie brak. Analizie podlegały zatem następujące fonemy: /ɛ/, /fj/ oraz /s̺/.

- /ɛ/ – czyli dźwięk, który w języku szwedzkim nie ma odpowiednika w formie grafemu, a w języku polskim odpowiada grafemowi <ś> – wymawiany np. w *Kerstin, tjej*. Wymówiony został poprawnie w obu wyrazach w osiemnastu przypadkach, a w dwóch przypadkach słowo *Kerstin* zostało wymówione niepoprawnie. Sama wymowa tego fonemu nie jest jednak dla Polaków problemem, zapewne ze względu na to, że w języku polskim istnieje odpowiednik artykulacyjny tego dźwięku. Problem w wymowę imienia *Kerstin* wynikał zapewne z nieznamomości samego imienia i niepewności co do jego prawidłowej wymowy, spowodowanej nieznamomością reguły, że zestawienie liter <k+e> wymawiane jest jako /ɛ/, a nie zależał on od trudności z wymówieniem samego dźwięku /ɛ/;
- /fj/ czyli po polsku dźwięk zbliżony do /f/, (szwedzki tzw. *sje-ljudet*) – wymawiany np. w *sju, sjö, barnskötare, längdskidor, tågstationen*. Wymówiny poprawnie we wszystkich słowach w dwunastu przypadkach, a w pozostałych ośmiu przypadkach niektóre słowa zostały wymówione poprawnie, a niektóre nie. Wśród słów, w których ten dźwięk został wymówiony niepoprawnie znalazły się słowa *sju, sjö* oraz *barnskötare* (każde z nich 5 razy). Wymowa /fj/ przypominała w tych słowach bardziej dźwięk /x/, natomiast w pozostałych słowach wymowa była prawidłowa;
- /s̺/ czyli wymowa litery <s> występującej po <r> jako dźwięk podobny do polskiego /f/, np. w wyrazach *Kerstin, förskolan, persika, först, översatte*. Wymówiony poprawnie we wszystkich słowach w dziewięciu przypadkach, a w pozostałych przypadkach wymówiony niekonsekwentnie, poprawnie w niektórych słowach, a w innych jako /r+s/ lub /r+f/. Wystąpił jeden przypadek użycia tego dźwięku w miejscu, gdzie nie powinno go być: *röra på sig*. Jest to prawdopodobnie spowodowane tym, że w większości sytuacji słowo *sig* występuje po bezokoliczniku zakończonym na <r>, co skutkuje wymową /s̺/. W tekście zamieszczony został również przykład *tack för senast*, aby sprawdzić użycie /s̺/ między wyrazami, co miało miejsce tylko w dwóch przypadkach.

Czterem osobom udało się wymówić poprawnie wszystkie z powyższych fonemów spółgłoskowych, a pozostałe szesnaście osób wymawiało niektóre z nich poprawnie, a niektóre nie.

4.5 Wnioski

Zestawienie wszystkich badanych zjawisk fonetycznych oraz częstotliwości błędów w wymowie przedstawione jest w poniższej tabeli:

	Poprawne we wszystkich przypadkach	Poprawne w niektórych przypadkach	Niepoprawne we wszystkich przypadkach
Intonacja w zdaniach pytających	8	9	3
Akcent w czasownikach frazowych	17	0	3
Tonowy akcent wyrazowy	12	5	3
Podwójny akcent w wyrazach złożonych	14	6	0
Akcent wyrazowy	11	9	0
Retrofleksja	12	6	2
Redukcja spółgłosek	4	15	1
Ubezdźwięcznianie	0	20	0
Geminaty	4	15	1
Samogłoski	4	16	0
Spółgłoski	4	16	0

Tabela 7: Zestawienie częstotliwości błędów w wymowie dla wszystkich badanych zjawisk fonetycznych.

W ten sposób łatwo jest zauważyć, że największy problem uczestnikom badania sprawiały segmenty, a nie suprasegmenty, czyli cechy prozodyczne. Intonacja i akcenty wymawiane były poprawnie w większości przypadków (8-17 przypadków, gdzie wymowa była poprawna we wszystkich przykładach, a 0-9 przypadków, gdzie wymowa była częściowo niepoprawna), natomiast redukcja spółgłosek, geminaty oraz jakość samogłosek i spółgłosek sprawiały już więcej trudności większości badanych osób (4 przypadki, gdzie wymowa była poprawna we wszystkich przykładach, a 15-16 przypadków, gdzie wymowa była częściowo niepoprawna). Wnioski, jakie można na tej podstawie wyciągnąć sugerują, że najważniejszym aspektem, na

który Polacy powinni zwrócić uwagę, w celu poprawy swojej wymowy w języku szwedzkim, są segmenty. Wśród segmentów, te najczęściej występujące w tekstach oraz w mowie swobodnej to długie samogłoski /e:/ oraz /a:/. Pozostałe cechy fonetyczne również są ważne, ponieważ wpływają na postrzeganie wymowy jako obcej, czy niepoprawnej, ale te samogłoski występują w słowach o wiele częściej niż np. fonem /s/, czy słowa, w których należy zredukować spółgłoski. Pracując nad poprawną wymową tych dwóch samogłosek powinno się uzyskać najszybszy i najbardziej widoczny efekt poprawy wymowy, ponieważ kwantytatywnie powinna nastąpić poprawa w bardzo wielu słowach, przez co automatycznie również poprawić powinien się akcent w sylabach akcentowanych (poprzez przedłużenie właściwej samogłoski).

Wracając do hipotezy niniejszej pracy, czyli do założenia, że Polacy będą mieli największe problemy w szwedzkiej wymowie tam, gdzie fonetyka polska i szwedzka najbardziej się różni, możemy skonstatować, że jest to hipoteza słuszna. We wszystkich wyróżnionych fenomenach fonetycznych różniących język polski od szwedzkiego, wystąpiły różnice w wymowie, co skutkowało wymową odbiegającą od natywnej w języku szwedzkim. Te kontrastowe fonemy i elementy języka szwedzkiego były zastępowane przez te z języka ojczystego, które były im bliskie funkcjonalnie, artykulacyjnie lub akustycznie.

Analizując wyniki badania należy jednak uwzględnić kilka krytycznych uwag, na przykład fakt, że analizy wymowy przeprowadzone zostały przez autorkę niniejszej pracy, której językiem ojczystym nie jest język szwedzki, przez co odbiór i interpretacja niektórych fonemów mógł odbiegać od tego, jak zostały by one odebrane przez Szwedów. Odbiór mowy zależy w dużej mierze od słuchacza i jest raczej zjawiskiem subiektywnym. Niemniej jednak, analizując wymowę dwudziestu osób można było wyróżnić pewne zjawiska, które ujawniały się u większości badanych osób. Słabym ogniwem analizy błędów jako takiej jest również to, że badane są błędy występujące najczęściej, co nie musi być równoznaczne z tym, że są to błędy, które najbardziej przeszkadzają w procesie komunikacji (Budmar, 1983:18).

Kolejną rzeczą, która mogła mieć wpływ na wyniki badania jest to, że wymowa podczas czytania na głos tekstu może odbiegać od wymowy podczas spontanicznej wypowiedzi. Również ta interferencja języka ojczystego na L2 spowodowana pisownią jest znacznie silniejsza podczas czytania niż podczas mowy spontanicznej. Prozodia mowy spontanicznej różni się znacznie od prozodii mowy czytanej (Budmar, 1983:20).

Trzecim aspektem, na który należy zwrócić uwagę jest to, że wymowa może różnić się w zależności od wieku przyjazdu do Szwecji, długości pobytu w Szwecji czy sytuacji, w których

używa się języka (w pracy lub w domu). Uwarunkowania socjologiczne wpływające na jakość wymowy w języku obcym nie są jednak przedmiotem tej pracy, dlatego nie zostaną głębiej przeanalizowane. W tym miejscu przedstawione zostaną jednak niektóre spostrzeżenia:

- wśród osób o nawiększej liczbie popełnianych błędów w wymowie oraz tych, którzy popełniali ich najmniej, mamy przykład dwóch osób, które mieszkają w Szwecji tak samo długo (od 13 lat) i które przeprowadziły się do Szwecji w tym samym wieku (30 lat), więc te czynniki nie mogą jendoznacznie wpływać na poziom poprawności wymowy;
- wśród osób o nawiększej liczbie popełnianych błędów w wymowie oraz tych, którzy popełniali ich najmniej, jest widoczna tendencja, że im krótszy pobyt w Szwecji (poniżej 9 lat) oraz im późniejszy wiek przyjazdu do Szwecji (powyżej 25 lat), tym więcej popełnianych błędów w wymowie. Jednak i tym wypadku mamy przykład wyjątku od reguły, gdzie w grupie osób popełniających najmniej błędów znalazła się osob przebywająca w Szwecji od 6 lat oraz druga, która przeprowadziła się do Szwecji w wieku 30 lat;
- wśród grupy osób o namniejszej liczbie popełnianych błędów w wymowie znalazły się zarówno osoby, które przyjechały do Szwecji w wieku młodszym od pozostałych badanych (16 i 19 lat) jak i te osoby, które mieszkają w Szwecji najdłużej ze wszystkich badanych (35 i 42 lata). Wskazuje to, że zarówno długość pobytu, jak i wczesny wiek przyjazdu do Szwecji ma pozytywny wpływ na jakość wymowy;
- założeniem w niniejszej pracy było m.in. to, że wiek krytyczny dla nauki poprawnej wymowy kończy się wraz przekroczeniem okresu dojrzewania, czyli w okolicach 12-16 roku życia. Jednym z kryteriów przy wyborze uczestników badania był zatem wiek, w którym przeprowadzili się oni do Szwecji. Dla pewności, wyznaczony został wiek od 18 lat wzwyż, jednak jeden z uczestników badania miał 16 lat w momencie przyjazdu do Szwecji. Jest to nadal wiek po okresie dojrzewania, czyli teoretycznie nadal powinna być widoczna interferencja języka polskiego na szwedzką wymowę. Okazało się jednak, że wymowa tej osoby była identyczna z natywną i w żaden sposób nie było słychać naleciałości z języka polskiego. Język szwedzki był u tej osoby na równi z polskim (dwujęzyczność) lub nawet, jak sam badany zaznaczył – na wyższym poziomie niż język polski, z którym badany praktycznie nie miał kontaktu przez wiele lat po przyjeździe do Szwecji. Jest to przykład przemawiający za stwierdzeniem niesłuszności teorii o wieku krytycznym dla nauki wymowy, ponieważ osoba ta była w stanie

perfekcyjnie opanować wymowę drugiego języka zaczynając jego naukę po 16 roku życia;

- wśród osób z najlepszą wymową dwoje badanych zajmowało się w pracy lub życiu codziennym językami i nauczaniem, więc ich świadomość językowa była wysoka, co również może wskazywać na czynnik wpływający pozytywnie na wymowę.

Aktualne badanie różni się pod wieloma względami od tego, które przeprowadził Budmar. Główne różnice polegają na tym, że Budmar badał wymowę u małej grupy Polaków (4 osoby), natomiast skupiał się na dużej grupie Szwedzkich słuchaczy (55 osób). Jako materiał badawczy użył on pojedynczych słów oraz mowy swobodnej, a podczas analizy wyników skupiał się przede wszystkim na roli tzw. alfabetycznej interferencji oraz społecznych konsekwencji obcego akcentu w wymowie. Natomiast w niniejszej pracy autorka badała wymowę u większej grupy Polaków (20 osób), a wymowa była analizowana przez tylko jedną osobę (autorkę badania), dla której język szwedzki również jest językiem drugim. Materiał badawczy składał się z dłuższego tekstu po szwedzku, który był czytany na głos przez uczestników badania, a podczas analizy wyników autorka skupiła się przede wszystkim na roli interferencji fonetycznej języka polskiego na szwedzki. Punktami wspólnymi dla obu badań było natomiast ustalenie przyczyn powstawania interferencji fonetycznych oraz określenie ich wpływu w stosunku do konkretnych języków: polskiego oraz szwedzkiego.

Porównując wyniki tych dwóch badań na tych płaszczyznach, które były dla nich wspólne, można zauważyć, że za aspekt najważniejszy dla poprawnej wymowy uznać można wymowę samogłosek. Budmar doszedł do wniosku, że nieprawidłowa wymowa samogłosek przeszkadzała słuchaczom bardziej niż nieprawidłowa wymowa spółgłosek, a autorka niniejszej pracy doszła do wniosku, że częstotliwość występowania niektórych samogłosek w tekście jest o wiele wyższa niż częstotliwość występowania innych aspektów fonetycznych, co może przyczynić się do postrzegania ich jako bardziej wyraźnych, kiedy ich wymowa odbiega od prawidłowej. Wśród samogłosek, które oboje autorów wyróżniają jako odbiegające od prawidłowej wymowy, znajdują się /ø/, /e:/ oraz /ɑ:/. Strategie artykulacyjne wykorzystane przez badanych Polaków do wymówienia tych samogłosek w języku szwedzkim są wspólne dla obu badań. Budmar poświęca natomiast więcej uwagi samogłoskom <u> oraz <y> niż autorka niniejszej pracy, co może mieć związek z niską częstotliwością ich występowania w tekście w aktualnym badaniu. Jeśli chodzi o prozodię, Budmar zauważył, że wyrazy z akcentem drugim wymawiano z akcentem pierwszym, co potwierdzają również wyniki badania autorki

pracy, na podstawie analizy wymowy par wyrazowych *banan (tor) – banan (owoc)* oraz *armén (armia) – armen (ramię)*.

Rozdział 5 Podsumowanie

Temat poprawnej wymowy w języku obcym, w tym przypadku w języku szwedzkim, jest tematem aktualnym dla około stu tysięcy Polaków mieszkających obecnie w Szwecji. To, w jaki sposób nasza wymowa jest odbierana przez innych, może mieć duży wpływ na to, jak postrzegane są nasze kompetencje zawodowe czy nasza osobowość, co może w wyraźny sposób wpływać negatywnie na nasze życie zawodowe. Istnieje przekonanie, że tylko dzieci mogą nauczyć się języka w sposób, który nie będzie odbiegał od języka natywnego Szwedów. Badania niejednokrotnie wskazały jednak, że nawet po okresie dojrzewania można nauczyć się wymowy wolnej od interferencji swojego języka ojczystego. Dodatkowo, istnieją dowody na to, że częste kontakty ze Szwedami w życiu prywatnym, motywacja do nauki wymowy czy zwiększenie świadomości językowej mogą wspomagać poprawę wymowy. W wieku dorosłym dysponujemy również innymi strategiami i procesami w mózgu, dzięki którym jesteśmy w stanie nauczyć się poprawnej wymowy, co poruszone zostało w części teoretycznej pracy. Na kursach językowych takich jak SFI (szwedzki dla imigrantów) rzadko porusza się temat wymowy jako osobną część teoretyczną nauczania języka, bądź poświęca się jej mało czasu i uwagi. Celem niniejszej pracy było więc między innymi zwrócenie uwagi na ten problem oraz zbadanie, w jaki sposób język polski jako ojczysty wpływa na wymowę w języku szwedzkim. Na podstawie porównań kontrastywnych fonetyki polskiej i szwedzkiej, zostały wyróżnione aspekty fonetyczne, które najbardziej różnią od siebie te dwa języki. Hipotezą badawczą było założenie, że te różnice fonetyczne będą powodowały najwyraźniejsze interferencje języka polskiego na wymowę szwedzką. W celu zbadania słuszności tej hipotezy przeprowadzono nagrania dwudziestu Polaków mieszkających w Szwecji, którzy czytali na głos tekst w języku szwedzkim. Następnie poddano analizie ich wymowę, pod kątem wcześniej wyróżnionych aspektów fonetycznych. Wyniki badania potwierdziły hipotezę i wyszczególniły dla których aspektów fonetycznych interferencje języka polskiego w mowie szwedzkiej były najbardziej słyszalne. Ogólnym wnioskiem było to, że warto skupić się na nauczaniu prawidłowej wymowy długiej głoski /e:/ oraz /ɑ:/, dla uzyskania największych efektów w poprawie wymowy.

5.1 Propozycja dalszego badania

Kontynuacją niniejszego badania mogłoby być stworzenie kompendium z ćwiczeniami wymowy, skonstruowanymi specyficznymi dla Polaków uczących się języka szwedzkiego, uwzględniając kontrasty fonetyczne języka szwedzkiego i polskiego. Należałoby zbadać jakie materiały dydaktyczne są dostępne na rynku lub w różnych kursach językowych i przebadać je pod względem dostosowania do kontrastów fonetycznych wyróżnionych w niniejszej pracy. Temat ten wydaje się tym bardziej ciekawy, że wielu z uczestników badania pytało o tego typu materiały i kursy i wyraziło chęć dalszej nauki samej wymowy. Sam temat niniejszej pracy wzbudził ogromne zainteresowanie wśród Polaków w Szwecji i do badań zgłosiło się ponad sto osób w ciągu zaledwie dwóch dni od umieszczenia ogłoszenia na forum *Polacy w Sztokholmie*. Temat ten wywołał również na tym forum ciekawe dyskusje na temat wymowy. Ponadto, analizy wymowy, jakie uczestnicy badania otrzymali po nagraniach, spotkały się z bardzo pozytywnymi reakcjami i komentarzami. Okazały się one pomocne dla uświadomienia sobie swojej własnej wymowy, co już samo w sobie może skutkować jej polepszeniem i świadomym skierowaniem uwagi na niektóre fonemy. Obcokrajowcy, którzy kierują się wzorcami percepcyjnymi i produktywnymi swojego języka ojczystego, w większości nie są w stanie zwrócić uwagi na swoją dewiacyjną wymowę i w konsekwencji zwykle nie są w stanie skorygować nawet bardzo rażących odchyleń (Budmar, 1983:34). Tego typu analizy wymowy oraz nagrania mogłyby być jednym z narzędzi do nauki wymowy w języku obcym.

5.2 Summary in English

The topic of correct pronunciation in a foreign language, in this case Swedish, is a relevant topic for approximately one hundred thousand Poles currently living in Sweden. The way our pronunciation is perceived may significantly affect how others view our professional competence or personality, which may have a significant negative impact on our professional lives. There is a common belief that only children can acquire a native-like command of the Swedish language. However, numerous studies have repeatedly shown that even after puberty it is possible to learn pronunciation free from the interference of your native language. Additionally, evidence suggests that frequent social interactions with Swede, motivation to improve pronunciation and increasing language awareness may enhance pronunciation. In adulthood, different cognitive strategies and brain processes enable us to learn correct

pronunciation, as discussed in the theoretical part of the study. In language courses such as SFI (Swedish for Immigrants), pronunciation is rarely discussed as a separate theoretical part of language teaching, or little time and attention is devoted to it. This study aimed to highlight this issue and examine how Polish as a native language affects Swedish pronunciation. Based on contrastive comparisons of Polish and Swedish phonetics, the phonetic aspects that most differ between these two languages have been identified. The research hypothesis proposed that these phonetic differences would result in the strongest Polish language interference in Swedish pronunciation. In order to test the validity of this hypothesis, recordings were made of twenty Poles living in Sweden who read aloud a text in Swedish. Then, their pronunciation was analyzed in terms of the previously distinguished phonetic aspects. The study results confirmed the hypothesis and identified the phonetic aspects where Polish language interference in Swedish speech was most audible. The general conclusion was that focusing on teaching the correct pronunciation of the long vowel sounds /e:/ and /a:/ would result in the greatest improvements.

5.3 Sammanfattning på svenska

Korrekt uttal på ett främmande språk, i detta fall svenska, är ett aktuellt ämne för de cirka hundra tusen polacker som för närvarande bor i Sverige. Hur vårt uttal uppfattas av andra kan ha en betydande inverkan på hur våra professionella kompetenser eller vår personlighet uppfattas, vilket i sin tur kan ha en betydande negativ inverkan på vårt yrkesliv. Det finns en uppfattning att endast barn kan lära sig ett nytt språk på ett sätt som inte skiljer sig från modersmålstalarnas. Forskning har dock upprepade gånger visat att även efter puberteten kan man lära sig ett korrekt uttal utan interferenser från sitt modersmål. Dessutom finns det belägg för att täta kontakter med svenskar i privatlivet, motivation att lära sig ett korrekt uttal eller ökad språkmedvetenhet kan bidra till att förbättra uttalet. I vuxen ålder har vi även tillgång till andra strategier och processer i hjärnan. Tack vare dessa kan vi lära oss ett korrekt uttal, vilket diskuteras i den teoretiska delen av arbetet. På språkkurser som SFI (Svenska för invandrare) diskuteras sällan uttal som en separat teoretisk del av språkundervisningen, eller så ägnas det mycket lite tid och uppmärksamhet. Syftet med denna uppsats är bland annat att uppmärksamma denna problematik och att undersöka hur polska som modersmål påverkar det svenska uttalet. Baserat på kontrastiva jämförelser av polsk och svensk fonetik har de fonetiska aspekter som skiljer sig mest mellan dessa två språk särskilts. Forskningshypotesen är att dessa fonetiska skillnader

orsakar den mest märkbara interferensen av det polska språket på svenskt uttal. För att testa giltigheten av denna hypotes har inspelningar gjorts av tjugo polacker bosatta i Sverige som högläser en text på svenska. Därefter har deras uttal analyserats utifrån de fonetiska aspekter som tidigare urskilts. Resultaten från studien bekräftar hypotesen och framhäver vilka fonetiska aspekter av polsk språkinterferens i svenskt tal som är mest hörbara. Den allmänna slutsatsen är att det är värt att fokusera på att lära ut ett korrekt uttal av de långa vokalerna /e:/ och /ɑ:/ för att uppnå största effekt för förbättrat uttal.

Bibliografia

- Boyd, S., & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning: Exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., ss. 437-458). Lund: Studentlitteratur
- Budmar, S. J. (1983). *Brytning hos svensktalande polacker*. Volym 6, Uppsala Slavic papers, Uppsala Universitet
- Derwing, T.M., & Munro, M.J. (2005). *Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach*. TESOL Quarterly, 39(3), 379–397. DOI: 10.2307/3588486
- Derwing, T.M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals – Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
- Dłuska, M. (1986). *Fonetyka polska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 1986
- Dubisz, S. (1997). *Język polski poza granicami kraju*. Elżbieta Sękowska „Polszczyzna Polonii w Szwecji”. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1997.
- Forsberg Lundell, F., Arvidsson, K., & Jemstedt, A. (2023). *What factors predict perceived nativelikeness in long-term L2 users?* Second Language Research. <https://doi.org/10.1177/02676583221091396>
- Kautonen, M. och Kuronen, M. (2021). *Uttalsinläring med fokus på svenska*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland (860), 2021. <https://www.sls.fi/publications/uttalsinlarning-med-fokus-pa-svenska/>
- Komorowska, H. (2017:18). *Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne*. Neofilolog, (49/1), 7–24. <https://doi.org/10.14746/n.2017.49.1.01>
- Kuronen, M., & Zetterholm, E. (2017). *Olika fonetiska drag relativa betydelse för upplevd inföddlighet i svenska*. Nordand, 12(2), 134–156. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-02-03>
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas
- Lev-Ari, S. & Keysar (2010). *Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility*. Journal of Experimental Social Psychology, 46 (2010) 1093–1096
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4 uppl.). Oxford: Oxford univ. Press. ISBN: 978-0-19-454126-8
- Lubińska, D. (2024). *Aiming high in heritage language education: the case of de jure policy for complementary Polish State Schools abroad*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 27:3, 427-442, DOI: 10.1080/13670050.2023.2213373
- Marcinkiewicz, J. (2013). *O kognitywnym rozumieniu interferencji oraz transferu językowego w akwizycji L2*, Scripta Neophilologica Posnaniensia. Tom XIII, strony: 67–75 Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, DOI 10.7169/snp.2013.13.06
- Morciniec, N. (2016). *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu
- Ostaszewska, D., Tambor J. (1997). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Riad, T. (1997). *Svenskt fonologikompedium*

Saito, K. (2024). Age effects in spoken second language vocabulary attainment beyond the critical period. *Studies in Second Language Acquisition*, 46: 3–27. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000432>

Saxton, M. (2017). *Child language - acquisition and development*. Sage Publications Ltd. ISBN: 978-1-4462-9561-8

Skolverket. Fridfors, L.L. (2018). *Uttalsundervisning. Nyanländas språkutveckling Modul 7*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR091930>

Skolverket. Riad, T. (2018). *Uttalsundervisning för unga. Nyanländas språkutveckling Modul 7*. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR091931>

Thorén, B. (2023). *Svensk fonetik och uttalsundervisning* (3 uppl.). Stockholm: Morfem. ISBN: 9789188419323

Trzeciński, S. (1992). *Polskie fale emigracyjne do Szwecji 1939-1986*. Sympozjum „Polacy w Szwecji po II wojnie światowej”. Sztokholm.

Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, Volume 43, Issue 3: *Age Effects in Child Language Acquisition*, May 2016, pp. 608–634. DOI: <https://doi.org/10.1017/S030500091500080X>

Wierzchowska, B. (1967). *Opis fonetyczny języka polskiego*. Warszawa: PWN

Wierzchowska B. (1980). *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum

Zetterholm, E. (2018). *Teachers' opinion on the teaching of Swedish pronunciation*. Proceedingd from FONETIK 2018. Göteborgs universitet.

Zetterholm, E. & Skrzypek, D. *Fonologisk transfer hos flerspråkiga polska universitetsstudenter som studerar svenska*. <https://www2.nordiska.uu.se/konferens/svebe36/sammandrag/zetterholm-skrzypek/>

Źródła elektroniczne:

Europa.eu, http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_pl.htm, dostęp 17.10.2024

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/polonia/historia>, dostęp 17.10.2024

Statistiska centralbyrån, dvs. Statistikmyndigheten, www.scb.se, dostęp 17.10.2024

- <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/statistiknyhet/befolkningsstatistik-helaret-2022/>
- https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_BE_BE0101_BE0101E/FodelselandArK/table/tableViewLayout1/
- <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/sveriges-befolkning/>

Skolverket, www.skolverket.se, dostęp 03.12.2024

- Utbildningsguiden, SFI, svenska för invandrare, <https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/sfi>
- Läroplaner och kursplaner för svenska som andraspråk inom grundskola och vuxenutbildning

Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/interferencja;2466592.html>, dostęp 26.02.2025

Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, <http://wspolnota-polska.org.pl>, http://wspolnota-polska.org.pl/polonia_w_liczbach.html, dostęp 17.10.2024

Wykaz tabeli i rysunków:

Tabela 1: Liczba cudzoziemców według obywatelstwa, 31 grudnia 2022 i 2023, str. 7.

Tabela 2: Liczba cudzoziemców według kraju pochodzenia, 31 grudnia 2023, str. 7.

Tabela 3: Ludność według kraju urodzenia, rok 2023, str. 8.

Tabela 4: Zestawienie samogłosek polskich, str. 36.

Tabela 5: Klasyfikacja polskich spółgłosek, str. 37.

Tabela 6: Klasyfikacja szwedzkich spółgłosek, str. 37.

Tabela 7: Zestawienie częstotliwości błędów w wymowie dla wszystkich badanych zjawisk fonetycznych, str. 59.

Rysunek 1: Narządy mowy, str. 30.

Rysunek 2: Układ masy języka, str. 31.

Rysunek 3: Schematy kategoryzacji samogłosek, str. 32.

Rysunek 4: Czworokąt samogłoskowy polsko-szwedzki, str. 36.