

Część II

ZAGADNIENIA NAUCZANIA WYMOWY, GRAMATYKI I SŁOWNICTWA

Jerzy Majchrowski*

O FONETYKĘ DYDAKTYCZNĄ JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW

Terminu *f o n e t y k a* używa się zwykle w kilku znaczeniach, dlatego wyrażenie *f o n e t y k a d y d a k t y c z n a* może być trochę niejasne, mimo że znajduje analogię w wyrażeniu *g r a m a t y k a d y d a k t y c z n a*, już kiedyś definiowanym i stosowanym¹.

Jak podaje Słownik języka polskiego pod red. Witolda Doroszewskiego², *f o n e t y k a* to po pierwsze "dział nauki o języku obejmujący badanie dźwięków mowy", a po drugie "wymowa, sposób wymawiania; system głoskowy, zasób głosek itd." W pierwszym znaczeniu pojęcie fonetyki zawiera w sobie aspekt teoretyczny. Jako dyscyplina naukowa, egzystująca od początków XX w. pod nazwą *f o n e t y k i e k s p e r y m e n t a l n e j*, a później *a r t y k u l a c y j n e j*, *a k u s t y c z n e j* i *a u d y t y w n e j*, jest przeto bliska zarówno naukom eksperymentalno-przyrodniczym, jak i klasycznej lingwistyce opisowej. Drugie znaczenie terminu "fonetyka" wysuwa na czoło aspekt niejako taksonomiczny i praktyczny. Fonetyka w tym znaczeniu, jako tzw. *f o n e t y k a n o r m a t y w n a*, znajduje zastosowanie m. in. w ortofonii, a termin jej wydaje się bliski

* Artykuł ten został wydrukowany już w czasopiśmie "Poradnik Językowy" 1984, 2-4, s. 242-240.

¹ Por. M. Olechnowicz, D. Spirydowicz, Gramatyka dydaktyczna języka rosyjskiego, Warszawa 1979. Autorzy traktują swój podręcznik jako próbę "dydaktycznego wykładu języka rosyjskiego w myśl założeń teoretycznych metody kognitywnej nauczania języków obcych" (tamże, s. 5).

² Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, t. 1-11, Warszawa 1958-1969.

potocznemu użyciu tego słowa w związkach wyrazowych typu mieć dobrą fonetykę czyli 'mieć dobrą wymowę'. Owa dychotomia znaczeniowa terminu stwarza pewną analogię do dwóch nurtów fonetyki XIX-wiecznej (opisowej), reprezentowanej przez tzw. szkołę niemiecką o profilu teoretyczno-językoznawczym (Eduard Sievers, Moritz Trautmann) i tzw. szkołę angielską o charakterze dydaktycznym (Aleksander M. Bell, Henry Sweet)³.

Wyodrębniona z fonetyki jako kompleksu badań teoretyczno-naukowych wiedza o wymowie stała się podstawą opracowania uniwersyteckich podręczników, tzw. *f o n e t y k i o p i s o w e j* oraz szkolnych opiesów artykulacji głosek dla celów upowszechnienia poprawnej wymowy i kultury językowej⁴. Ponieważ w praktyce szkolnej szło w tym wypadku o przekazywanie wyselekcjonowanej pod kątem określonych potrzeb wiedzy o wymowie oraz wyrabiania nawyków poprawnej wymowy jako formy dźwiękowej procesu mówienia, wykształcił się z czasem ze względu na przyjęte cele, zakres, progresję materiału nauczania oraz rozwiązania metodologiczne typ tzw. *f o n e t y k i s z k o l n e j*, w pewnych szczegółach bliskiej – jak później zauważono – fonetyce generatywnej.

Szkolnej wersji nauczania elementów fonetyki opisowej przypisuje się funkcje poznawcze, kształtujące i korektywne. Rola fonetyki szkolnej nie polega więc na systematycznym nauczaniu adresata elementarnych artykulacji głosek, gdyż jest on niezłym, choć nie zawsze poprawnym imitatorom dźwięków mowy ojczystej, którą posługuje się od dzieciństwa. Nauczanie szkolne zmierza do wzbogacenia wiedzy ucznia o języku, do uświadomienia mu procesów artykulacyjnych i, co za tym idzie, korygowania jego błędów polegających na niezgodnej z normą językową dźwiękowej realizacji fonemów.

Fonetyka opisowa i szkolna to dwa różniące się zakresem, celem i metodą wykłady o elementach segmentalnych (głoska, sy-

³ B. W i e r z c h o w s k a, Opis fonetyczny języka polskiego, Warszawa 1967, s. 16.

⁴ Z. K l e m e n s i e w i c z, Ogólne wskazówki metodyczne nauczania głosowni opisowej, [w:] Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, red. B. W i e c z o r k l e w i c z, Warszawa 1962, s. 102; J. Ł o k a c s k i, Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym, [w:] Wybór prac..., s. 107; M. J a w o r s k i, Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978, s. 144.

laba) i suprasegmentalnych (akcent, intonacja) ciągu fonicznego języka. Cel, jaki wytycza się fonetyce szkolnej, i odbiorca jej, często nieświadom swoich środowiskowych nawyków artykulatoryjnych, to czynniki decydujące o treści i formie przekazu szkolnej odmiany fonetyki opisowej. O ile jednak fonetyka opisowa, implikująca m. in. sposób przekazywania wiedzy o wymowie, adresowana bywa do nauczycieli języków ojczystych i obcych oraz studentów filologii, o tyle odbiorcą fonetyki szkolnej jest przede wszystkim uczeń, który uświadamiając sobie procesy artykulacji dźwięków jako składnika własnej mowy ojczystej, koryguje błędy swojej wymowy. Wynika stąd wniosek, że ani fonetyka opisowa ani fonetyka szkolna ze względów metodycznych, usankcjonowanych odmiennością celów i różnym typem odbiorców nie może efektywnie służyć tym, którzy chcieliby przyswoić sobie wymowę nie będącą składnikiem ich mowy ojczystej, czyli wymowę im obcą. Dochodzimy zatem do stwierdzenia, iż osoba ucząca się języka obcego powinna dysponować odmiennym od fonetyki opisowej i szkolnej opracowaniem wymowy danego języka, uwzględniającym głównie te elementy systemu dźwiękowego, które są niezbędne do prawidłowego komunikowania się. Znana rozbieżność stanowisk co do treści i sposobu nauczania wymowy, sprowadzająca się następnie do wątpliwości, czy fonetyka ma być integralną częścią podręcznika danego języka, czy też odrębnym i niezależnie od tegoż podręcznika funkcjonującym opracowaniem, nie może przesłonić faktu, że koordynatorem nauczania *s y s t e m o w e g o i s y s t e m a t y c z n e g o*⁵ zawierającego w sobie określoną w szczegółach strukturę procesu uczenia się wymowy, może stać się tylko odrębny podręcznik.

Fonetykę, której zadaniem byłoby systemowe i systematyczne nauczanie cudzoziemców mowy jako formy dźwiękowej mówienia po polsku, gotowi jesteśmy nazywać umownie *f o n e t y k ą d y d a k t y c z n ą j ę z y k a p o l s k i e g o*⁶. Jej ad-

⁵ J. L e w a n d o w s k i, Z teorii nauczania wymowy w początkowym kursie języka polskiego jako obcego (O metodzie sylabowej), "Poradnik Językowy" 1979, z. 1. s. 26.

⁶ Do wzorcowych opława-dydaktycznych opracowań wymowy, np. angielskiej, francuskiej i niemieckiej, przeznaczonych dla osób posiadających przygotowanie filologiczne, należą: W. J a s e m, Podręcznik wymowy angielskiej, Warszawa 1979; A. P l a t k o w, Wymowa francuska, Warszawa 1977; N. M o r-

resatem byliby cudzoziemcy uczący się na kursach praktycznej nauki języka polskiego.

Pierwszą próbę opracowania takiej fonetyki stanowi książka pt. "A Handbook of Polish Pronunciation"⁷, przeznaczona dla anglofonów. Zaletą tej publikacji jest bogaty zestaw ćwiczeń fonetycznych oraz przejrzysta prezentacja głosek polskich i grup spółgłoskowych w różnych pozycjach wyrazowych, umiejętnie skontrastowanych, tam gdzie to możliwe, z materiałem polskim lub angielskim. Nie jest to jednak ujęcie systemowe, przez które można by rozumieć - jak to formułuje Jan Lewandowski - "taką procedurę postępowania dydaktycznego, które z jednej strony opiera się na zespole spójnych twierdzeń, a z drugiej strony stosuje materiał językowy odpowiednio dobrany, wewnątrznie uporządkowany i systematycznie realizowany w toku z góry przewidzianego okresu nauki"⁸.

Inne bardzo staranne i pożyteczne opracowania wymowy polskiej, Leszka Biedrzyckiego⁹ i Janiny Wójtowicz¹⁰, przeznaczone dla odbiorcy niemieckiego z wykształceniem filologicznym, łączą w sobie elementy fonetyki opisowej i dydaktycznej. Poza środowiskiem filologicznym mogą być przeto wykorzystane w ograniczonym zakresie, np. w pracy indywidualnej.

Mówiąc o nauczaniu wymowy, warto najpierw sięgnąć po wcześniejsze w tej mierze doświadczenia praktyków i metodyków. Jak wiadomo, dotychczasowe ujęcia zagadnień fonetycznych nawiązywały na ogół do osiągnięć metodyków okresu międzywojennego. Już wtedy podkreślano podstawowe i prymarne znaczenie wymowy w procesie nauczania języków obcych. W roku 1927 Tytus Banni wysunął tezę, że właśnie badania nad fonetyką były jedną z przyczyn po-

ciniec, S. Prędoła, Podręcznik wymowy niemieckiej, Warszawa 1982.

⁷ S. Puppel, J. Nawrocka-Fisiak, H. Kraśowska, A Handbook of Polish Pronunciation for English Learners, Warszawa 1977, rec. W. Hłodunka, A. Ropa, "Język Polski" 1979, LIX, s. 70-74.

⁸ Lewandowski, op. cit., s. 26.

⁹ L. Biedrzycki, Polnische Aussprache mit einer Langspielplatte, Warszawa 1972; tenże, Abriß der polnischen Phonetik, Warszawa 1974.

¹⁰ J. Wójtowicz, Phonetik der polnischen Sprache, Bochum 1975.

watania metody bezpośredniej¹¹. Metodocy uzależniali wówczas proces fonetycznego kształcenia ucznia w zakresie języka obcego od umiejętności, a nawet wiadomości posiadanych przez niego w tej dziedzinie z języka ojczystego¹². Zwracano uwagę na prawidłową prezentację systemu fonicznego w wyrazach najczęściej jednosylabowych lub krótkich zdaniach, przestrzegano natomiast przed nauczaniem wyizolowanych dźwięków, ponieważ wyrwane z ciągu fonicznego nie mogą być prawidłowo percypowane przez ucznia. Zdaniem wielu autorów, przyswajanie sobie dźwięków mowy obcej powinno się odbywać przez naśladownictwo (imitację) wzorowej wymowy nauczyciela. Zalecano przy tym objaśnianie w razie potrzeby procesu artykulacyjnego tych głosek, których uczeń dobrze nie słyszy i z tego powodu imitowanie ich sprawia mu szczególną trudność. Zachęcano w tym miejscu do korzystania z diagramów i palatogramów głosek. Podnosiły się głosy, by nauczanie dźwięków przez uświadamianie i rozumienie, a więc udzielanie praktycznych wskazówek technicznych i terapeutycznych, nie przeradzało się w systematyczny kurs fonetyki opisowej. Podkreślano także rolę porównywania dźwięków ojczystych ucznia z obcymi w parach homofonicznych typu shock - szok, shampoo - szampon, cream - krem, plush - plusz; bureau - biuro, chance - szansa, w tym homonimicznych; np. sock - sok, caught - kot, bull - ból, course - kos itp. Ten postulat budowania obcego systemu fonetycznego na podstawie języka ojczystego, czyli przez uwzględnienie przyzwyczajzeń i nawyków mowy własnej, stał się - jak wiemy - w nowszych czasach punktem wyjścia do badań konfrontatywnych. Uznając zestawienia homofoniczne za jeden z najważniejszych momentów uświadamiania uczniom danego zjawiska fonetycznego, intuicyjnie ostrzegano, aby w toku lekcji nie stanowiły one ćwiczeń z fonetyki porównawczej. Do pożytecznych zabiegów metodycznych zaliczano też grupowanie wyrazów, uprzednio podanych w zdaniach i objaśnionych według kategorii fonetycznych,

¹¹ T. B e n n i, Wykształcanie fonetyczne nauczycieli języków obcych, Języki nowożytnie. Księga pamiątkowa I Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie w dniach 2-4 lutego 1929 r., Warszawa 1929, s. 92.

¹² K. I w a n, Problematyka nauczania fonetyki obcojęzycznej w polskich publikacjach metodycznych z lat 1919-1939, "Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie" 1972, Prace Wydziału Humanistycznego nr 3, cz. 1. s. 137 i n.

np. wyrazy niemieckie zawierające samogłoski długie: /ā/ - Va-ter, Ga-be, ha-ben; /ō/ - oh-ne, So-hn; /ī/ - lieb, trieb, hielt; wyrazy francuskie zawierające samogłoski: /o/ - beau, côte, dos, lot, maux; /ō/ - don, front, long, compte. Stwierdzono, że tworzenie takich grup odbywać się może tylko w związku z normalnym tokiem lekcji, w miarę jak dane dźwięki występują, uważając, że specjalne wyszukiwanie słów dla demonstracji dźwięków poza obowiązkowym zapasem leksykalnym jest metodycznie i rzeczowo nieprawidłowe¹³.

Z przytoczonych wyżej różnych technik i chwytów metodycznych, których nie można dziś generalnie odrzucać, korzystają nadal w większym lub mniejszym stopniu lektorzy języków obcych, w tym także języka polskiego jako obcego, nie zawsze jednak osiągając zadowalające wyniki. Autorzy zaś podręczników powoli rezygnują z nich, jak z tradycyjnych opisów wymowy, mając na widoku nowsze rozwiązania, jakie proponuje językoznawstwo strukturalne. Postulat bowiem stopniowego wprowadzania dźwięków mowy i rozciągnięcia ich nauki na dłuższy okres, jak to czynił w swoim podręczniku Aleksander M. Schenker¹⁴, stwarza karkołomne trudności leksykalno-gramatyczne, jakie przy tak zaplanowanej nauce pokonać musi autor tekstów podręcznika¹⁵. Aby trudności takich uniknąć, uciekano się w niektórych podręcznikach do opisowego przedstawienia głosek polskich w formie rozdziału wstępnego, zestawiając je niekiedy z podobnie brzmiącymi głoskami obcojęzycznymi, co miało pomagać cudzoziemcowi w uchwyceniu istoty artykulacji głosek polskich. Tak postąpili np. autorzy podręcznika "Mówimy po polsku"¹⁶, dając w poszczególnych trzech wersjach językowych

¹³ Tamże, s. 143.

¹⁴ A. M. Schenker, *Beginning Polish*, vol. 1-2, New Haven-Londyn 1980. Podręcznik zawiera 25 lekcji. Materiał fonetyczny prezentowany jest w lekcjach od 1. do 14.

¹⁵ J. Wójcicki, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, "Poradnik Językowy" 1972, z. 4, s. 224.

¹⁶ W. Biśko, S. Karolak, B. Terle, D. Wasilewska, *Mówimy po polsku. Lehrbuch der polnischen Sprache für Anfänger*, Warszawa 1968; W. Biśko, S. Karolak, D. Wasilewska, S. Rafał, *Mówimy po polsku. Uczebnik polskiego języka. Huczalny kurs*, Warszawa 1970; W. Biśko, S. Karolak, D. Wasilewska, S. Kryński, *Mówimy po polsku. A Beginners Course of Polish*, Warszawa 1977. Podobne ujęcia znajdujemy w pod-

swojej książki niezbędną wiedzę o głoskach polskich, zależnie od narodowości odbiorcy. W najnowszym zaś podręczniku pt. "Z polskim na co dzień"¹⁷ w ogóle zrezygnowano z opisowego przedstawienia wymowy polskiej na rzecz krótkiego ujęcia tabelarycznego fonemów polskich, alternacji głoskowych i akcentu.

Zagadnieniem wymowy polskiej ze stanowiska najnowszych kierunków językoznawczych i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego zajmowano się dotąd w kilku publikacjach.

Paweł Smoczyński w artykule zatytułowanym "Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy"¹⁸ omawia niektóre właściwości tzw. bazy artykulacyjnej języka polskiego i niemieckiego w ujęciu konfrontatywnym oraz formułuje na tej podstawie kilka praktycznych zaleceń metodycznych.

Artykuł Janiny Wójtowicz pt. "Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców"¹⁹ zawiera stwierdzenie, że skutecznym sposobem opamiętania nowych artykulacji jest imitowanie poprawnej wymowy. Ale zabieg ten daje zadowalające wyniki u ludzi bardzo młodych. W nauczaniu zaś dorosłych "korzystne jest uświadamianie cech

recznikach: Z. B a s t g e n, *Let's Learn Polish*, Warszawa 1977; M. C o r b r i d g e P a t k a n i o w s k a, *Polish*, Nowy Jork 1978; S. S. B i r k e n m a y e r, Z. F o l e j e w s k i, *Introduction to the Polish language*, Nowy Jork 1978; V. I s t v a n, *Kis legegyl nyelvkönyv* (Czy mówisz po polsku? - Beszélj lengyelül?), Varso 1978; Podręcznik I. D a b e k, (Uczebnik po polski ezik, Sofia 1972) zawiera obszerne opracowanie wymowy polskiej w części wstępnej pt. "Fonetika" (s. 3-32), podzielonej na 11 jednostek lekcyjnych. Następujący potem "Osnoven kurs" składa się z 26 lekcji.

¹⁷ M. G r a l a, W. P r z y w a r s k a, *Z polskim na co dzień. An Intermediate Polish Course for English Speakers*, Warszawa 1978; W. P r z y w a r s k a, M. G r a l a, *Z polskim na co dzień. Cours moyen de langue polonaise pour les francophones*, Warszawa 1979. Zmienne jest stenowisko auterek podręcznika języka bułgarskiego dla cudzoziemców: J. A n t o n o w a, E. K i r i a k o w a, T. N a k o w a, *Bylgarski ezik. Bylgarja i bylgarite. Osnoven kurs za czuzdestranni studenti. Kniga za studenta*, red. B. Krystaw, Sofia 1982, gdzie na s. 9-10 wymienia się tylko alfabet bułgarski, samogłoski i spółgłoski. Komentarz metodyczny do podręcznika przewiduje naukę wymowy bułgarskiej w laboratoriach fonetycznych na podstawie specjalnego opracowania fonetyki języka bułgarskiego.

¹⁸ "Język Polski" 1965, XLV, s. 22-31.

¹⁹ W ó j t o w i c z, *Wymowa...*, s. 223-231.

artykulacyjnych wyuczanych dźwięków poprzez kontrast z językiem ojczystym ucznia"²⁰.

Próbę konfrontatywnego opisu systemów fonologicznych języka polskiego i wietnamskiego przynosi artykuł Tadeusza Frankiewicza "Problem programu dydaktyki i organizacji Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego"²¹. Autor dochodzi do wniosku, że najskuteczniejszą metodą nauczania wymowy polskiej Wietnamczyków jest tzw. metoda audioaktywna wzbogacana o techniki oparte na "świadomym opanowywaniu języka obcego przy wykorzystaniu rezultatów analizy konfrontatywnej języka ojczystego ucznia".

Z przytoczonych wyżej konstatacji można wysnuć wniosek, że w nauczaniu wymowy polskiej należałoby opierać się na rozeznaniu lingwistycznym systemów fonologicznych języka ojczystego uczniów i języka polskiego - nauczanego.

Od tak sformułowanej propozycji w duchu językoznawstwa typologicznego stanowi wyraźną ucieczkę w kierunku fonetyki eksperymentalnej i funkcjonalnej kolejną, cytowaną już pracę J. Lewandowskiego pt. "Z teorii nauczania wymowy w początkowym kursie języka polskiego jako obcego (o metodzie sylabowej)"²², w której czytamy:

[...] konfrontatywne podejście do przedmiotu nauczania oparte na wynikach językoznawstwa porównawczego synchronicznego nie przyniosło zadowalających efektów. [...] Również próby kontrastywnego nauczania wymowy posługujące się opozycjami fonologicznymi w ramach nauczanego języka nie spełniły pokładanych w nich nadziei. [...] Żadna z innych nowoczesnych metod nauczania języka obcego, jak metoda bezpośrednia i wszystkie jej odmiany, czy najmłodsza z nich - metoda kognitywna i jej pochodne nie zdołały wypracować w zakresie nauczania wymowy takiej koncepcji, która stanowiłaby wyraźne novum w stosunku do dawniejszych rozwiązań w tej dziedzinie.

Autor przypuszcza, że "główną przyczyną tego stanu rzeczy jest oparcie nauczania wymowy na podstawach gramatycznych: leksykalnych i składniowych, zwłaszcza jeśli chodzi o dobór materiału językowego. [...] Tymczasem nauczanie wymowy wymaga oparcia go na podstawach fonetycznych, a więc jedynie właściwych

²⁰ Tamże, s. 224.

²¹ "Prace Naukowe Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej" 1974, z. 3, s. 91-99.

²² L e w a n d o w s k i, op. cit., s. 24-31.

dla tej stratyfikacji mowy". Zdaniem autora podstawową jednostką materiału nauczania wymowy powinna być sylaba. Ona bowiem stanowi zarazem podstawową jednostkę warstwy dźwiękowej o najmniejszej złożoności fonetycznej. Z punktu widzenia psychologii "jest ona - jak stwierdza Jacek Milewski - zjawiskiem ogólnoludzkim i w poczuciu mówiących istnieje ona we wszystkich językach"²³. Obecnie najpilniejszym zadaniem jest rozpatrzenie zagadnienia sylaby na płaszczyźnie funkcjonalnej. "Aby określić funkcje sylaby w stratyfikacji fonetyczno-fonologicznej - stwierdza dalej J. Lewandowski - należy przeprowadzić postępowanie identyfikacyjne poszczególnych sylab, a następnie obliczyć ich frekwencję w odpowiednio wielkich zbiorach ciągów fonetycznych". Autor informuje nas następnie, że "liczba sylab różnych w języku polskim nie jest jeszcze znana. Badania w tym zakresie są jednak kontynuowane. [...] Wyniki tych badań pozwolą na pełną charakterystykę zjawiska sylaby w ujęciu funkcjonalnym, tj. na określenie funkcji lingwistycznej każdej z nich. [...] Uzyskanie obrazu struktury sylabowej mowy polskiej da dydaktyczne kryteria doboru materiału językowego do nauczania wymowy i to nauczania systemowego". Według autora należy przede wszystkim "opracować pełny słownik frekwencyjny sylab polskich, a dopiero potem przystąpić do budowy materiałów przeznaczonych do nauczania wymowy"²⁴.

Na marginesie zacytowanych tu obszernie fragmentów ciekawego artykułu rodzi się pewna refleksja, czy wobec intensywnego poszukiwania skutecznej metody nauczania wymowy polskiej sporządzanie odpowiednich materiałów glottodydaktycznych nie jest przedwczesne. Wiadomo bowiem, że dydaktyczny opis fonetyki dokonany ze stanowiska metodyki nauczania języków obcych oraz uwzględniający istotne osiągnięcia fonetyki eksperymentalnej i językoznawstwa funkcjonalnego, powinien jednocześnie zawierać propozycję określonej metody nauczania. Droga wiedzącą do częściowego przynajmniej usunięcia tych wątpliwości jest z jednej strony możliwość umiętnego skorzystania z dotychczasowego do-

²³ J. Milewski, Podstawy teoretyczne typologii języków, "Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" 1950, X, s. 125.

²⁴ Lewandowski, op. cit., s. 26-31.

robku językoznawców i doświadczenia metodyków, z drugiej zaś uświadomienie sobie źródeł niepowodzeń, a zwłaszcza przyczyn przedłużającego się procesu przekazywania cudzoziemcom bazy artykułacyjnej języka polskiego.

Z przedstawionego wyżej przeglądu różnych założeń i sposobów nauczania wymowy wynika dowodnia, iż przedmiot ten ujmowano także albo w kategoriach fonetyki albo fonologii. Błąd polegał na nieuświadomianiu sobie niegramatycznego związku między formą dźwiękową na płaszczyźnie *p a r o l e*, a funkcją językową tej formy na płaszczyźnie *l a n g u e*. Definicja wymowy jako sposobu fonetycznej realizacji fonemów danego języka związek ten najwyraźniej podkreśla.

W procesie nauczania wymowy nie można przeto lekceważyć ani nakazów fonetyki eksperymentalnej, jeśli okazały się słuszne w praktyce, ani propozycji fonetyki funkcjonalnej.

Ujmowanie wymowy w aspekcie fonetyczno-fonologicznym wymaga z kolei określenia celu jej nauczania, na który składa się:

1) trwałe przywojenie sobie przez cudzoziemców głosek polskich jako dźwiękowej realizacji fonemów w podstawowych ciągach fonicznych i modelach rytmiczno-intonacyjnych, a więc elementów relewantnych systemu;

2) opanowanie sposobów fonetycznej realizacji ciągów mownych, a więc akcentu i intonacji;

3) umiętność rozróżniania, identyfikowania i imitowania wariantów fakultatywnych (allofonów), akceptowanych przez normę ortofoniczną.

Tak sformułowany cel zakłada konieczność dokonania wyboru metody i materiału językowego oraz formy przekazu niezbędnej wiedzy o realizacji fonemów. Zaproponowana przez J. Lewandowskiego tzw. *m e t o d a s y l a b o w a* w nauczaniu wymowy stwarza możliwość efektywnego ujmowania zagadnień fonetycznych w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców, bowiem na gruncie uniwersaliów językowych przyjęcie sylaby jako podstawowej jednostki wymowy w ciągu fonicznym, a więc na płaszczyźnie fonetycznej, ma łatwe znaczenie psychologiczne i otwiera zarazem pole szerokiego manewru w ograniczonym leksykalnie materiale językowym na etapie nauczania początkowego. Jednakże bez określenia językowej funkcji sylaby i ustalenia jej struktury nauczanie sylabowe, w owolaty sposób od dawna stosowane w praktyce, nie będzie mogło wyjść poza ramy nauczania tradycyjnego.

niwersalnego dla grup wielojęzycznych, już to koncepcji tzw. podręcznika z adresem dla słuchaczy określonej grupy językowej.

Decyzja wyboru jednej z wymienionych koncepcji nie jest łatwa, ponieważ obie przeżywają obecnie pewien kryzys metodologiczny, co nie znaczący, iż zasługują na odrzucenie.

Przyjrzyjmy się wersji uniwersalnej podręcznika, zarysowanej ogólnikowo w kilku punktach.

1. Wychodząc z założenia, że najdogodniejszą drogą umożliwiającą zbliżenie słuchaczowi właściwej percepcji słuchowej sygnału językowego jest ujmowanie zjawisk fonetycznych przy pełnym uwzględnieniu faktów funkcjonalnych²⁹ w fonetyce dydaktycznej o charakterze uniwersalnym należałoby dokonać prezentacji materiału fonetyczno-językowego w sylabach, łączonych następnie w ciągi foniczne skontrastowane fonologicznie w obrębie języka nauczanego. np. sy - szy - si; syna - szyna - sina; nosy - noszy - nosi. Po połączeniu sylab w wyrazy dążymy do wyrabiania nawyków generatywnych w modelach rytmiczno-intonacyjnych i w odpowiednio skondensowanych ciągach mownych, np. W naszej szatni stoi szeroka szafa. Muszę szybko poszukać szklanki. W ćwiczeniach mowy szybkiej, kiedy w grę wchodzi daleko idące upodobnienia i rozpodobnienia, uproszczenia i redukcje, można niekiedy marginalnie w późniejszej fazie nauczania wykorzystać tzw. ciągi trudne, np. Podczas suszy szosa sucha. W czasie suszy szosa sucha, a po szosie idzie Sasza. Chrzęszcz brzmi w trzcinie w Szczecbrzeszynie itd³⁰.

2. Ze względu na często występujące trudności imitacyjno-słuchowe, zwłaszcza wówczas, gdy zdolność do percepcji obcych głosek jest jeszcze zachowana, natomiast proces ich produkcji uległ już zahamowaniu, fonetyka dydaktyczna uniwersalna winna być zaopatrzona w zwięzłe, komunikatywne, i praktyczne opisy artykulacji głosek, posiadających wartość fonologiczną oraz w ich rentgenogramy.

3. Materiał fonetyczno-językowy w początkowych partiach pod-

²⁹ B. Wierzchońska, Czego można oczekiwać od fonetyki stosowanej? Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka, red. F. Grucza, Warszawa 1976, s. 209.

³⁰ A. Soltys, Słowne ciągi trudne w języku polskim, "Język Polski" 1976, LVI, s. 282.

ręcznika należałoby, posługując się transkrypcją fonetyczną, w miarę możliwości zamykać w ramach prymarnego systemu fonologicznego, tj. elementów dźwiękowych wspólnych niemal wszystkim językom. Do inwentarza tych pierwotnych elementów dźwiękowych (segmentalnych), sporządzonego - jak wiadomo - przez Romana Jacobsona, należą trzy samogłoski peryferyjne: i, a, u oraz spółgłoski: m, n, p, t, k - we wszystkich językach posiadające cechy dystynktywne - a także r, l, s - występujące ponadto w niektórych językach odoosobnionych jako warianty fakultatywne³¹.

4. Uniwersalna fonetyka dydaktyczna języka polskiego winna zawierać pełny inwentarz allofonów polskich realizujących system fonemów samogłoskowych i spółgłoskowych, przegląd dystrybucji fonemów oraz ich cech dystynktywnych, wariantów fakultatywnych i pozycyjnych, wykaz istniejących opozycji dystynktywnych i ich neutralizacji oraz zwięzłe opracowanie elementów suprasegmentalnych, tj. akcentu i intonacji.

Fonetyka dydaktyczna w ujęciu uniwersalnym jest z ekonomicznego punktu widzenia rozwiązaniem najdogodniejszym, ale nie uwzględnia ona potencjalnego czynnika interferencji języka ojczystego ucznia i nie zapobiega skutecznie wynikającym z niej błędom fonetycznym. Nie wykorzystuje bowiem tych możliwości oddziaływania na ucznia, jakie wynikają z dorobku językoznawstwa porównawczego. Jak wiadomo, uczący się języka polskiego usiłuje przyswoić sobie wymowę polską na bazie fonetyki języka ojczystego³². Znaczy to, że mając do czynienia w języku polskim z nieznanym sobie dźwiękiem, usiłuje go percypować jako jeden z elementów swojego języka ojczystego, a następnie reprodukować w formie najbliższego substytutu językowego. Tak więc zamiast sfojix lub sojix 'swoich' Mongołowie powie swojix Laotańczyk zaś sfoiik. Pierwszy bowiem nie zna wargowo-zębowego v, które zastępuje nie znanym literackiej polszczyźnie dwuwargowym fonemem szczelinowym, drugiemu zaś obcy jest spirant tylnojęzykowy x. Od czasów Nikołaja Trubeckiego języko-

³¹ T. M i l e w s k i, Językoznawstwo, Warszawa 1965, s. 208.

³² L. Z a b r o c k i, Podstawowe problemy gramatyki konfrontatywnej, [w:] Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975, red. F. Grucza, Warszawa 1979, s. 648.

znawcy dopatrują się przyczyn tego typu interferencji fonicznej w różnicach systemów fonologicznych dwóch języków. Doszukują się w niej źródeł błędów wymowy występujących w trakcie opanowywania języka obcego. Zaczęto więc opracowywać analizy konfrontatywne, których celem było uchwycenie kontrastów językowych³³. Panowało na ogół przekonanie, że aby wyeliminować błąd, wystarczy uświadomić uczniowi różnice fonetyczne między jego językiem ojczystym a nauczonym. W konfrontacji z praktyką ten początkowy optymizm rychło jednak ustąpił miejsca sceptycyzmowi negującemu przydatność analiz i zestawień kontrastywnych w dydaktyce języków obcych. Obecnie przypuszcza się, iż mała skuteczność wyników analiz kontrastywnych i konfrontatywnych polegała na tym, że porównując systemy fonologiczne dwóch języków, dopatrywano się potencjalnych źródeł błędu fonetycznego w braku korespondujących głosek w języku ojczystym ucznia i języku dlań obcym oraz w braku odpowiednich cech dystynktywnych. Tymczasem – jak wynika z najnowszych badań – źródeł błędów fonetycznych trzeba się dopatrywać przede wszystkim w różnicach dystrybucji cech dystynktywnych³⁴.

Gdybyśmy przeto, pozostawiając na boku podręcznik uniwersalny, zdecydowali się na opracowanie serii bilateralnych fonetyk dydaktycznych języka polskiego według koncepcji tzw. podręcznika z adresem, a więc podręcznika w ujęciu konfrontatywnym, np. dla Arabów, Mongołów, Wietnamczyków itd., musielibyśmy najpierw we wstępnej fazie prac przygotowawczych sporządzić dla tych języków inwentarz fonemów, cech dystynktywnych oraz ich dystrybucji, a następnie materiał ten porównać z homogenicznymi elementami i strukturami polskiego systemu fonologicznego. Kolejnym krokiem byłoby opracowanie ciągu ćwiczeń praktycznych, wewnątrznie uporządkowanych, a wynikających z pełnego materiału podstawowych jednostek warstwy dźwiękowej języka. Prace podjęte na tak szeroką skalę, kosztowne i czasochłonne, także w odniesieniu do wielu innych języków, mogłyby rokować pomyślne wyniki w zespołach mieszanych, np. polsko-arabskim, polsko-mongolskim,

³³ H. W o r c i n i a c, Interferencje foniczne jako wynik kontrastów dystrybucyjnych. Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka, Warszawa 1978, s. 105.

³⁴ Tamże, s. 110-111.

polsko-wietnamskim itd. Nietrudno jednak zauważyć, że zasięg i zakres tego typu prac musiałyby być ograniczone ze względu na stopień zróżnicowania opisów fonologicznych poszczególnych języków, a nawet zupełnego ich braku w literaturze językoznawczej.

Obie zarysowane tu dość pobieżnie i postulatycznie koncepcje podręcznika fonetyki dydaktycznej języka polskiego: uniwersalnego i adresowanego (bilateralnego) sugerują potrzebę dalszych poszukiwań i rozwiązań. Jak zwykle w takich sytuacjach wyłania się trzeci, pośredni sposób postępowania. Wypadałoby zatem osobno rozważyć trzecią z kolei koncepcję podręcznika, z jednej strony w miarę ekonomicznego, z drugiej zaś w większym stopniu zepo-
biegającego błędom oraz ograniczającego czas opanowania wymowy do początkowej fazy nauczania języka polskiego. Funkcją takiego podręcznika mogłaby spełniać - jak się wydaje - fonetyka dydaktyczna języka polskiego ograniczenie multilateralne³⁵, łącząca przy tym niektóre elementy fonetyki uniwersalnej i adresowanej, a nawiązująca do materiału fonetyczno-językowego określonej grupy języków podobnych ze stanowiska typologii fonologicznej.

³⁵ Szerzej na temat podręczników tzw. ograniczenia multilateralnych - Z a b r o c k i, op. cit., s. 655.