

DOROTA JAŻWIECKA-WROŃSKA

Problemy nauczania wymowy we współczesnej literaturze glottodydaktycznej

Rozpatrując teoretyczne i dydaktyczne aspekty nauczania artykulacji w szkole na podstawie wybranych pozycji współczesnej literatury glottodydaktycznej, postaramy się omówić dwa podstawowe problemy: po pierwsze – w jakim zakresie pożyteczne jest nauczanie artykulacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej i po drugie – jak należy nauczać artykulacji w szkole.

W zakresie pierwszego z tych zagadnień zarysowują się we współczesnej literaturze glottodydaktycznej dwa stanowiska: minimalistyczne i maksymalistyczne. Przeważa stanowisko minimalistyczne. Większość autorów uważa, że w szkole podstawowej i średniej niemożliwe jest ukształtowanie prawidłowej wymowy na poziomie zbliżonym do naturalnego użytkownika języka.

Emmanuel Szubin wyróżnia dwa poziomy opanowania języka obcego: poziom wystarczalności komunikacyjnej, który zapewnia możliwość porozumiewania się w języku obcym, nie zapewnia jednak pełnej poprawności i dopuszcza błędy nie zakłócające procesu porozumiewania się, oraz poziom wystarczalności społecznej, osiągnięcie którego oznacza, że obcokrajowiec nie będzie różnił się od członków danej wspólnoty językowej¹.

Stwierdzając, że opanowanie wymowy języka obcego jest dla ucznia trudniejsze od opanowania innych elementów języka, Szubin pisze, iż należy zachować ostrożność w określaniu celów komunikacyjnych w zakresie artykulacji. Jego zdaniem „poziom wystarczalności społecznej (wymowa, nie dająca się odróżnić od wymowy naturalnych użytkowników języka) [...] jest oczywiście nieosiągalny w szkołach, które nie specjalizują się w nauczaniu języka”².

Szubin twierdzi, że w zakresie wymowy należy dążyć w masowym nauczaniu szkolnym jedynie do osiągnięcia poziomu wystarczalności komunikacyjnej, a więc do uzyskania względnie prawidłowej wymowy, nie wolnej od błędów, ale nie zakłócającej rozumienia wypowiedzi.

Stosując sformułowaną przez Szubina zasadę do nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej, można uznać, że dotychczasowe minimalne wymagania w za-

kresie artykulacji, stawiane uczniom polskim („akanie”, artykulacja twardych „ж”, „ш”, „ц” i miękkich „ч”, „щ”) są wystarczające, ponieważ przestrzeganie tych wymagań pozwala na komunikowanie się bez zakłóceń w rozumieniu wypowiedzi. Stanowisko takie kryje jednak w sobie niebezpieczeństwo całkowitej negacji celowości nauczania wymowy w szkole polskiej, można bowiem założyć, że nawet nieprzestrzeganie wymienionych wyżej zasad nie wyklucza możliwości rozumienia mowy ucznia polskiego przez Rosjanina. Można przypuszczać, że wypowiedzi Polaka „okającego” i wymawiającego „ч” jako [č] i „щ” jak [šč] będą zrozumiałe dla Rosjanina.

Szubin stwierdza wprawdzie, iż osiągnięcie minimum komunikacyjnego jest absolutnie niezbędne i „chcąc nauczyć zrozumiałej wymowy, pedagog powinien starać się osiągnąć w tej dziedzinie jak najlepsze wyniki, wykorzystując zdolności indywidualne uczniów”³, nie precyzuje jednak, co należy rozumieć przez „zrozumiałą wymowę” i dlatego jego stanowisko stwarza niebezpieczeństwo, o którym była mowa wyżej.

Inne stanowisko zajmuje J.W. Sorokina, autorka rozdziału o nauczaniu wymowy rosyjskiej w podręczniku *Metoduka* pod redakcją A.A. Leontjewa i T.A. Korolowej⁴.

Sorokina podkreśla ważną rolę prawidłowej artykulacji dla rozwoju sprawności mówienia oraz głośnego czytania, a także (pośrednio) pisania i czytania cichego i postuluje, aby uczeń przyswoił sobie system fonemów języka rosyjskiego w opozycji do systemu fonetycznego języka ojczystego⁵. Stanowisko to można określić jako maksymalistyczne, bowiem autorka postuluje konieczność przyswojenia przez ucznia całości systemu artykulacyjnego języka rosyjskiego i nie zakłada możliwości tolerowania błędów fonetycznych, nie zakłócających komunikacji językowej.

Podobne stanowisko zajmuje J. Henzel, który postuluje osiągnięcie u uczniów szkół podstawowych i średnich poziomu poprawności artykulacyjnej, porównywalnego z naturalnymi użytkownikami języka rosyjskiego⁶. Należy zauważyć, że stanowisko to zostało potwierdzone w nauczaniu eksperymentalnym w szkołach podstawowych i średnich⁷.

Przejdźmy teraz do omówienia drugiego podstawowego problemu: jak należy nauczać artykulacji w szkole. W obrębie tego problemu można wyróżnić kilka zagadnień. Pierwsze z nich dotyczy roli wiadomości z zakresu fonetyki w opanowaniu artykulacji. W tej kwestii wszyscy wymienieni wyżej autorzy są zgodni co do tego, że komentarz fonetyczny jest pomocny w opanowaniu artykulacji przez uczniów.

Szubin przyznaje, że „niemałą rolę w nauce artykulacji odgrywają instrukcje opisowe (ustne) nauczyciela lub znajdujące się w podręczniku [...] Doświadczenie wskazuje, że instrukcje dotyczące artykulacji oraz stosowanie pomocy wizualnych (schematów, przeźroczy, filmów) znacznie przyspieszają przyswajanie zasad artykulacji”⁸. Szubin formułuje jednak kilka zastrzeżeń. Po pierwsze: „instrukcje peł-

nią tylko funkcję pomocniczą w stosunku do ćwiczeń imitacyjnych (powtórzeniowych), wykonywanych przez uczniów w odpowiedniej ilości i pod kierunkiem nauczyciela⁹; po drugie: „w nauczaniu dzieci w wieku najmłodszym instrukcje opisowe ogranicza się do minimum, albo też nie wprowadza się ich wcale”¹⁰, po trzecie: „nie można żądać od ucznia, aby te instrukcje pamiętał i odtwarzał”¹¹.

O ile można się zgodzić z pierwszym i drugim zastrzeżeniem, o tyle trzecie nie wydaje się nam słuszne. Naszym zdaniem, świadome opanowanie przez ucznia artykulacji jest efektywne tylko wtedy, gdy uczeń może w razie popełnienia błędu odwołać się do znanej reguły fonetycznej. Jeżeli natomiast rozumie on regułę tylko w momencie jej wprowadzania, a następnie nie utrwała się ona w jego świadomości, to efektywność takiego nauczania artykulacji nie różni się od efektywności osiągananej za pomocą czystej imitacji (jest więc znikoma).

Szubin słusznie uwzględnia rolę języka ojczystego w nauczaniu artykulacji języka obcego. Pisze na ten temat:

„Aby nauka wymowy dawała rezultaty, trzeba w pełni uwzględniać nawyki artykulacyjne uczniów nabyte w języku ojczystym. Od tego zależy cała struktura ćwiczeń artykulacyjnych i towarzyszących im instrukcji opisowych, które powinny zapobiegać typowym błędom, popełnianym przez naturalnych użytkowników danego języka, a w razie potrzeby – powinny je korygować”¹².

Sorokina przestrzega przed nauczaniem wymowy na podstawie imitacji, ponieważ „выработанные подобным образом навыки непрочны, и в результате интерферирующего воздействия родного языка происходит их разбалансирование”¹³.

Nauczanie wymowy, zdaniem Sorokiny, powinno opierać się na świadomym przyswojeniu artykulacji dźwięków języka. Uczniowie muszą „осознать артикуляторные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука на родном и русском языке”¹⁴. Tak więc, u podstawy reguł artykulacyjnych leży, zdaniem Sorokiny, kontrastywne ujmowanie zjawisk fonetycznych.

W. Marton wyraża przypuszczenie, że:

„większości naszych uczniów dla osiągnięcia prawidłowej wymowy potrzebne będą wyraźne wskazówki artykulacyjne, tak że tworzenie nawyków artykulacyjnych nie będzie procesem czysto mechanicznym, opartym na spontanicznej imitacji i wielokrotnym powtarzaniu, ale będzie zawierało elementy uczenia się ze zrozumieniem”¹⁵.

Zdaniem Martona, znajomość zasad artykulacji pomaga nie tylko w artykułowaniu, ale także w zrozumieniu dźwięków języka obcego. W obu przypadkach pomocne jest „świadome porównywanie z fonetycznie zbliżonymi dźwiękami w języku ojczystym”¹⁶.

Henzel twierdzi, iż optymalne wyniki w opanowaniu wymowy uczniowie osiągają w rezultacie świadomej imitacji, tzn. naśladowując artykulację nauczyciela po uprzednim zapoznaniu się z odpowiednią regułą fonetyczną.

„Uczniowie opanowują zasady wymowy rosyjskiej świadomie, poznając sformułowane w sposób możliwie najprostszy reguły fonetyczne [...]. Zrozumienie reguł fonetycznych pozwala uczniom świadomie kontrolować poprawność swej wymowy w czasie wykonywania ćwiczeń imitacyjnych”¹⁷.

Należy zauważyć, że mimo zbieżności poglądów w kwestii uświadomienia uczniom zjawisk fonetycznych, stanowiska autorów wymienionych prac różnią się nieco między sobą.

Szubin, Sorokina i Marton, w odróżnieniu od Henzla, nie używają terminu „reguła artykulacyjna” i nie postulują wyraźnie, aby uczniowie zapoznali się z regułą artykulacyjną przed przystąpieniem do ćwiczeń imitacyjnych. Szubin i Marton zamiast terminu *reguła artykulacyjna* używają terminów *instrukcje i wskazówki* artykulacyjne i traktują je jako pewien dodatek do ćwiczeń imitacyjnych.

Z uświadomieniem uczniom zjawisk artykulacyjnych wiąże się zastosowanie w nauczaniu szkolnym transkrypcji fonetycznej.

E. Szubin kwestionuje potrzebę opanowania przez uczniów dodatkowego systemu graficznego, który stanowi transkrypcja fonetyczna. Postuluje on wykonywanie wyłącznie ustnych ćwiczeń fonetycznych, co nie wymaga ilustracji graficznej, gdyż „zamiast ilustrować fonem, po prostu się go wymawia”¹⁸.

Szubin nie uznaje zwłaszcza za celowe używania transkrypcji w nauczaniu dzieci. „Jedynie w starszych klasach (w procesie szlifowania wymowy) oraz w nauczaniu dorosłych ma sens stosowanie transkrypcji fonetycznej [...]”¹⁹.

Inny pogląd reprezentuje J. Henzel. Postuluje on stosowanie uproszczonej transkrypcji fonetycznej przy nauczaniu wymowy zarówno w I klasie szkoły średniej, jak i w V klasie szkoły podstawowej, uzasadniając, że stanowi ona pomocniczy środek ilustracyjny, pomagający uczniom przyswajać reguły artykulacyjne²⁰.

Postulat ten został uwzględniony w materiałach dydaktycznych stosowanych w nauczaniu eksperymentalnym metodą reproduktywno-kreatywną w szkole średniej²¹ i podstawowej²². Transkrypcja fonetyczna okazała się bardzo przydatna w praktyce nauczania eksperymentalnego.

Ostatnim z zagadnień związanych z problemem: jak uczyć artykulacji jest zagadnienie wstępnego kursu fonetycznego.

E. Szubin jest przeciwnikiem intensywnego nauczania wymowy w początkowej fazie nauki języka. Píše on:

„Błędem byłyby próby osiągnięcia wyznaczonego przez program celu, w zakresie nauczania wymowy, w krótkim okresie początkowej nauki języka [...]. Rozsądniej jest uczyć wymowy w sposób cykliczny, konsekwentnie szlifując artykulację dźwięków przez cały czas nauki”²³.

Przeciwstawny pogląd reprezentuje J. Sorokina. Píše ona:

„Наиболее результативным является такой путь обучения, когда на начальном этапе закладываются основы произношения, а затем происходит его корректировка и дальнейшее совершенствование. Следовательно, всему процессу обучения предшествует вводно-фонетический курс, который знакомит учащихся с системой фонем русского языка, артикуляцией русских звуков [...]”²⁴

Zwolennikiem wstępnego kursu fonetycznego jest również J. Henzel. W I klasie szkoły średniej proponuje on wstępny, obejmujący około 12 godzin lekcyjnych „korekcyjny kurs wymowy poświęcony przewyciężaniu błędnych nawyków artykulacyjnych i kształtowaniu prawidłowych”²⁵. W klasie V szkoły podstawowej Henzel postuluje wprowadzenie (zamiast tzw. kursu bezpodręcznikowego) – kursu alfabetyczno-artykulacyjnego, obejmującego 20 początkowych lekcji języka rosyjskiego. W czasie tego kursu uczniowie „od pierwszej lekcji poznają litery alfabetu rosyjskiego, ucząc się równocześnie wymawiać odpowiadające im dźwięki stosownie do poznawanych reguł fonetycznych”²⁶.

Omówione wyżej poglądy zostały sformułowane w latach siedemdziesiątych. Z nowszych prac, opublikowanych w końcu lat osiemdziesiątych, na uwagę zasługuje poświęcony nauczaniu wymowy rozdział autorstwa A.A. Leontjewa i N.D. Andriejewej, zamieszczony w podręczniku *Методика* pod redakcją A.A. Leontjewa²⁷. Leontjew i Andriejewa zajmują stanowisko pośrednie. Z jednej strony negują możliwość osiągnięcia pełnej poprawności artykulacyjnej przez uczniów, wyrażając przekonanie, że:

Полное овладение произносительной стороной русской речи актуально только при обучении филологов, да и здесь достигается в крайне редких случаях и если приобретается, то в условиях дальнейшей жизни и работы в языковой среде ²⁸,

reprezentują więc minimalistyczny pogląd, zbliżony do koncepcji „wystarczalności komunikacyjnej” Szubina, z drugiej zaś strony konstatają celowość wstępnego kursu fonetycznego oraz postulują świadome opanowanie przez uczniów artykulacji dźwięków mowy rosyjskiej w konfrontacji z dźwiękami mowy ojczystej, które powinno prowadzić do nawykowego (automatycznego) artykułowania w aktach komunikacji, ale z możliwością „powrotu”, w razie potrzeby, do świadomego sterowania wymową (a więc odwołania się do reguły artykulacyjnej, chociaż terminu „reguła” autorzy nie stosują).

Na zakończenie pragniemy odnotować, że problematyka nauczania wymowy zajmuje ważne miejsce w opublikowanej w r. 1990 przez zespół pracowników naukowych Instytutu Języka Rosyjskiego im. Puszkina pracy zbiorowej pt. *Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе*. Autorka rozdziałów poświęconych nauczaniu wymowy, L.Z. Mazina²⁹, podkreśla decydujące znaczenie opanowania prawidłowej artykulacji dla rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, czytania i mówienia, a także – pośrednio – pisania, deklaruje się jako zwolenniczka wstępnego kursu fonetycznego oraz łączenia świadomego przyswajania przez uczniów artykulacji z imitacją wzorca artykulacyjnego. Jej zdaniem,

„При постановке произношения [...] рекомендуется аналитико-имитативный путь, представляющий собой сочетание различных способов: и описания, и имитации. Практика показывает, что навыки, выработанные только на основе имитации, непрочны”³⁰.

Reasumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że metodyka nauczania artykulacji ewoluuje w kierunku podejścia kognitywnego oraz uznania konieczności wstępnego kursu fonetycznego jako podstawy kształtowania umiejętności artykulacyjnych. Równocześnie wypada skonstatować różnice poglądów na możliwości ukształtowania w nauczaniu szkolnym poprawnej wymowy na poziomie zbliżonym do artykulacji naturalnych użytkowników języka. Należy jednak odnotować, że maksymalistyczne stanowisko J. Henzla w tej kwestii zostało (jak wspomniano wyżej) pozytywnie zweryfikowane w nauczaniu eksperymentalnym w szkołach podstawowych i średnich.

PRZYPISY

¹ Zob. E.P. Szubin, *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, PWN Warszawa 1974, s. 190–191.

² Tamże, s. 276

³ Tamże.

⁴ *Mietodika* pod red. A.A. Leontjewa i T.A. Korolowej, Izdanije trietje, „Russij jazyk”, Moskwa 1982.

⁵ Zob tamże, s. 31–32.

⁶ J. Henzel, *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1978.

⁷ Zob. J. Henzel, *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski”, 1980, nr 2; J. Henzel, *Obuczenije ruskomu jazyku kak inostrannomu rieproduktiwno-krieatiwnym mietodom*, „Russkij jazyk za rubiezom”, 1988, nr 2; Zob. także D. Dziewanowska, *Wnioski dotyczące optymalizacji procesu dydaktycznego oraz doskonalenia materiałów dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Materiały Resortowego Programu Badań Podstawowych RP III 30 (Grupa tematyczna III), pod red. J. Henzla, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1990, s. 119–132; D. Dziewanowska, *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*, Prace Monograficzne nr 175, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1993.

⁸ E.P. Szubin, op. cit., s. 277.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ *Mietodika...*, s. 29–30.

¹⁴ Tamże, s. 31.

¹⁵ W. Marton, tamże, s. 38.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ J. Henzel, *Główne zasady...*, s. 84.

¹⁸ E.P. Szubin, tamże, s. 277.

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Henzel, tamże.

²¹ J. Henzel, E. Szędziolorz, *Ćwiczenia z wymowy i intonacji rosyjskiej*, Wyd. IV, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1984.

²² J. Chmiel, K. Nosal, L. Surowiecka, J. Szczęśniak, *Język rosyjski dla klasy V 10-letniej szkoły średniej. Podręcznik eksperymentalny*, IKNiBO, Kraków 1976; D. Dziewanowska, J. Szczęśniak, *Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy piątej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1985; Wydanie II, WSiP, Warszawa 1988; D. Dziewanowska, *Ćwiczenia z wymowy i intonacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, Wydanie II, WSiP, Warszawa 1988.

²³ E.P. Szubin, op. cit., s. 276.

²⁴ *Mietodika...*, s. 31–32.

²⁵ J. Henzel, *Główne zasady...*, s. 85.

²⁶ Tamże, s. 83.

²⁷ A.A. Leontjew, D.A. Andriejewa, *Mietodika obuczenia russkomu proiznoszeniju*, [w:] *Mietodika*, pod red. A.A. Leontjewa, „Russkij jazyk”, Moskwa 1988, s. 53–67.

²⁸ Tamże, s. 53.

²⁹ L.Z. Mazina, *Obuczenije proiznoszeniju i widy rieczewoj diejatelnosti*, [w:] *Practiczeskaja mietodika priepodawanija russkogo jazyka na naczalnom etapie (russkij jazyk kak inostrannyj)*, „Russkij jazyk”, Moskwa 1990, s. 70–72; L.Z. Mazina, *Otbor matieriala i etapy obuczenija proiznoszeniju*, tamże, s. 73–78; L.Z. Mazina, *Princypy mietodiki obuczenija proiznoszeniju*, tamże, s. 78–81.

³⁰ L.Z. Mazina, *Princypy...*, s. 78.

ДОРОТА ЯЗЬВЕЦКАЯ-ВРОНЬСКАЯ

Проблемы обучения произношению в современной лингводидактической литературе

В статье обсуждаются два основных вопроса: 1) в каком объеме реально обучение школьников образцовому иноязычному произношению и 2) как следует обучать иноязычной артикуляции в школе.

Рассматривая эти вопросы на основании работ русских и польских лингводидактов, автор статьи констатирует различные (минималистскую и максималистскую) позиции по отношению к требованиям, какие могут предъявляться школьникам в области произношения, а также различия во взглядах на роль осознанного усвоения учащимися артикуляционных правил, на пользу от применения фонетической транскрипции и на целесообразность вводного фонетического курса.