

Mieczysław Kaczyński

O trudnościach w wyrobieniu kinestezji artykulatoryjnej
i ich konsekwencji

Oznaczałbym w tym artykule podkreślić jeszcze silniej niż w dwóch poprzednich ^{1/} potrzeby właściwego ustalenia relacji między produktem końcowym, czyli głoskami wchodzącymi w skład szybkiego potoku słownego, a wzorami fonetycznymi ówczonymi w pełnej wersji fonicznej. Wzorce te powinny być zmagazyrowane w pamięci ucznia jako matryce-sprawdziany na samym początku nauczenia języka obcego, przy czym szłoby o przygotowanie podstaw kinestezji artykulatoryjnej/przez głosne wymawianie, w wolnym tempie/zarówno wyizolowanych samogłosek, sylab, wyrazów jedno i wielosylabowych, jak też całych grup rytmicznych i wreszcie zdań. Materiał winien być ułożony według stopnia trudności artykulatoryjnych, a nie według kryteriów przyrostu słownictwa. Idzie wtedy o wyćwiczenie możliwie pełnego repertuaru schematów ruchów artykulatoryjnych, zwłaszcza tych, które szczególnie odlegają od polskich stereotypów dynamicznych. Natomiast produkt końcowy, czyli cięgi foniczne właściwe szybkiej wypowiedzi /w mowie potocznej/, na być tylko modyfikacją tych pełniejszych wzorcowych brzmień, przekształconych przez działanie naturalnych mechanizmów, związanych z wydolnością i sprawnością narządów mowy, które "stareją się" wyprodukować jak najwięcej dźwięków w jak najkrótszym czasie, przy minimum wysiłku. Wszystko przemawia za tym, żeby w nauczaniu wymowy obcej nie zaczynać zbyt wczesnie wdrażania tylko tej uproszczonej wersji fonicznej, którą skrótkowo nazywam "wersją definiującą", w odróżnieniu od początkowej, pełnej wersji "treningowej".

Podstawę do niniejszych rozważań są doświadczenia w zakresie nauczania języka francuskiego, a zasadniczym i punktem wyjścia jest pytanie, /jakie zbyt rzadko sobie stawiają nauczyciele i uczniowie!/: dlaczego tylni uczniowie potrafili sobie przyswoić kilka tysięcy wyrazów i zwrotów, które mogą służyć jako dość zdadne narzędzie komunikacji, a tak trudno opanować poprawną, wymowę kilku dziesięciu głosek, które tworzą tylko paręset układowych zasadniczych, występując w różnym otoczeniu fonetycznym?

Dla zruczenia pewnego światła należy tu rozważyć, choćby po- bieżnie, dwie sprawy: 1. Jaki jest obras fonetyczny" szybkiego po- toku słownego i jak go percypujemy? 2. Jak dochodzi się do pełnej sprawności artykulacyjnej, tj. takiej, która pozwala mówić szyb- ko i poprawnie fonetycznie, a także w wolnym tempie?

II podstaw rozważanego tu problemu leży proces percepcji mo- wy. Wiadomo bowiem, że w mowie potocznej mówiący pomija pewną li- czbę cech głosek, wymawia je jakby w uproszczony sposób. Z tego wynika prosta wniosek, że aby pomijać te mniej ważne cechy gło- sek, jest rzeczą konieczną, żeby i one tworzyły jakiś zapas w pa- mięci mówiącego, a także i u odbiorcy komunikatu, tym bardziej że każdy słuchacz owe uproszczone obrasy fonetyczne uzupełnia, doda- jąc myślowo elementy, które razem z usłyszaną wersją tworzą pełny model fonemów. Specjalista w zakresie psychologii nowy twierdzi: "Słyszymy co najwyżej połowę uchem, pozostawiając połowę uzupełnia apercypując świadomości^{2/}". Przy dalszej analizie okazuje się, że problem ten jest jeszcze bardziej złożony i wymaga szerszego u- wagli. Oto Gerhard Meyer, badający problematykę dydaktyczną z cy- bernetycznego punktu widzenia, twierdzi: "Zakres informacji do- cieraających do świadomości jest znacznie mniejszy od tego, który odbierają receptory^{3/}". A więc nie tylko obras fonetyczny nie- pełny dociera do ucha słuchacza, ale jeszcze bardziej zubożony dociera do świadomości uczącego się.

Tu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że w zasadzie, w procesie komunikacji między dwoma osobami, które mają w pełni opanowane ko- dy językowe, proces percepcji i reagowania na komunikat własną odowiedzią słowną czy postawą jest możliwy, bo nadawca i odbior- ca nie muszą wykorzystywać wszystkich elementów informacji, co wiąże się z tzw. redundancją - chyba że zakłócenia są zbyt duże. Odbywa się to według zasady ekonomii wysiłku. Umysł percypujący chwytła i operuje wtedy większymi jednostkami informacji. Niemiecki fonetyk, Otto von Essen mówi: "Słuchający nie słyszy pojedynczych

wyrazów, lecz całości wypowiedzi [...]^{4/}, słuchający percypuje nie pojedyncze głoski, lecz całe wyrazy^{4/}". Podkreślamy jednak z na- dawką, że to stwierdzenie dotyczy języka już opanowanego, np. je- zyka ojczystego, a nie wyznacza toku dydaktycznego przy uczeniu się języka obcego. I tak człowiek, który włada biegle danym języ- kiem, usłyszane dźwięki, nawet zniekształcone, wymawiane w szyb- kim tempie przez rozmówcę porównuje niejako automatycznie z wzor- cami, które już ma zarejestrowane w analizatorach mózgowych; np. Francuz potrafi zrozumieć obokkrójca mówiącego "kramaną francuz- czynną". Sytuacja nie jest niestety odwrotna; np. słabo mówiący po francusku Polak jest zaskoczony "szybkością" potoku dźwięków, bo nie potrafi dość szybko dokonać analizy fonologicznej usłusza- nego tekstu, to znaczy że nie opanował tak zwanego analitycznego kodu fonicznego. Ten zaś można przyswoić sobie tylko przez syste- matyczne, główne powtarzanie odpowiednio poklasyfikowanych gło- sek, wyizolowanych i w różnych otoczeniach fonetycznych, tak, żeby opanować przy tym nieznaną dotąd schematy kolejności ruchów arty- kulacyjnych, które później uczący się będzie wykonywał bezreflek- syjnie, skupiając uwagę na aspekcie semantycznym i składniowym oraz stylistycznym wyowiedzi własnej czy swego rozmówcy. I tu za- wyka się krąg relacji między analitycznym kodem fonicznym i syn- tetycznym kodem fonicznym: ten ostatni trzeba opanować, aby móc mówić, ale opanowanie mówionego kodu syntetycznego jest uwarun- kowane opanowaniem kodu analitycznego^{5/}. Wracamy więc do koniecz- ności magazynowania matryc dźwięków mowy i schematów ruchów ar- tykulacyjnych przez systematyczne, zmuszne i wielokrotne ćwicze- nia^{6/}.

Po tych uwagach o percepcji mowy i ogólnych zasadach komu- nikacji trzeba zaakcentować zasady przyswajania sobie dźwięków ob- cej mowy, uwzględniając stosowane metody nauczania. Jedną z bar- dziej lansowanych jest tzw. metoda strukturalno-globalna, której patronuje Petar Gubertin, a w zakresie języka francuskiego Paul Rivenc /"Voix et Images de France"/. Wobec tej "szkoly" chciałbym zająć stanowisko, a także wobec tych tendencji, które nauczanie zaczynają /zbyt wcześnie/ od operowania zdaniami, bez dostatecz- nego przygotowania podstaw artykulacji. Właściwością dodatkową metody strukturalno-globalnej jest to, że jej zwolennicy kładą na- dawkę na opanowanie systemu akustycznego, dając absolutny priwet słuchowi, jakby zapominając o trudnościach czysto artykulacyjnych. Co więcej, zdają się zapominać o trudnościach związanych z proce-

sem percepcji, które sygnalizowałem wyżej. Wychodzą oni z założenia, że mogą operuje strukturami i organizuje bodźce w strukturze. Rzecz w tym, że metoda strukturo-globalna przerzuca na tok nau czania /zbyt wcześnie/ zasadę operowania strukturami, co odnosić się może tylko do języka już opanowanego. Niemniej i oni podają wiele wskazówek, które sugerują ustawianie narządów mowy i to wcale nie poprzez słuch ^{7/}. W gruncie rzeczy ci autorzy przeska- kują etap wstępny, tj. ćwiczenia mające umożliwić zarejestrowanie podstawowych elementów fonetycznych, matryco-sprawdzianów w pełnej wersji. Metoda strukturo-globalna jest natomiast bardzo pożytecz- na na dalszych etapach nauczania.

Dodać jednak trzeba, że zwolennicy metody Guberliny-Rivencza zdają sobie sprawę z trudności opanowania choćby pojedynczych sa- mogłosek. Oto na przykład Guy Plastre ^{8/} wyraźnie mówi: [...] nawet po przepuszczeniu przez filtry /aparaturę Suvag Ilanga/ samogłoski proste [...] są poprawnie percepcyjne w kontekście, podczas gdy dokładna identyfikacja wyizolowanych samogłosek jest możliwa do- piero po odebraniu pełniejszego obrazu akustycznego /tłum. M.K./.

Właśnie ten pełniejszy obraz akustyczny wraz ze schematami odpowiadających mu ruchów artykulacyjnych powinien być zarejestro- wany w pamięci ucznia, aby mógł służyć do zbudowania syntetycz- nego kodu mówionego. Natomiast metoda strukturo-globalna skupia się na stronie akustycznej, przy czym zwolennicy przyznają, że "słuchanie jest syntezą bodźców" /Vuletić/. W tej postawie tkwi zasadnicza sprzeczność, gdyż najpierw musi mieć miejsce analiza, a dopiero potem synteza. Trzeba się też liczyć z faktem, że wła- śnie izolowaną głoskę uczeń nierecz łatwo wymawia po jednym, a w dłuższej wypowiedzi znalezkażąca ją z powodu otoczenia fonetycz- nego, gdy wymowa danego układu dźwięków wymaga posługiwania się niezanym stereotypem dynamicznym, czyli nowym schematem kolejno- ści ruchów artykulacyjnych. Tak właśnie dzieje się na samym po- czątku nauczania języka obcego, a kłopotowanie się tylko słuchem zawodzi.

Tu trzeba przypomnieć, że zwolennicy metody strukturo-global- nej /i nie tylko oni/ zbyt wiele spodziwają się po autokorekcji. Nawet Vuletić, który twierdzi, że ucho ucznia zachowuje się jak ucho patologiczne /słci/, wierzy jednak w samorzutne poprawianie się ucznia ^{9/}. Tymczasem doświadczenie mówi, że niejednokrotnie uczeń wprowadzi potrafi sobie zdać sprawę, że wymówiony przez nie- go dźwięk różni się akustycznie od wzorca /czyli percepcyjnie popraw-

nie/, lecz wcale nie potrafi spontanicznie się poprawić, bo w móz- gu początkującego ucznia nie ma zapasu obcych stereotypów dynamicznych. Nie ma on więc do czego się odwoływać, żeby dokonać syn- tezy otrzymanych bodźców, przy próbie komunikacji trudności po- tegują się. Sytuacje te można łatwiej zrozumieć, uwzględniając fakt, że wiele elementów informacji ginie w drodze od nadawcy do świadomości odbiorcy. Toteż dla wypracowania matrycy dźwięków w mó- zgu potrzebny jest dodatkowy wysiłek, pełny obraz akustyczny wy- woływający odpowiednio silne wrażenia słuchowe. Te zaś będą zareje- strowane w analizatorach mózgowych tylko jeśli bodźce akustyczne będą dość intensywne i będą stanowiły tzw. podnięte ponadprogową ^{10/} Odnosi się to również do stopnia wysiłku narządów mowy, gdy uczą- cy się chce reprodukować usłyszane głoski. Tylko dokładne repro- dukowanie głosek, przy dużym wysiłku narządów mowy pozwoli zare- jestrować schematy ruchów artykulacyjnych, skojarzonych z usły- szanym dźwiękiem. Dopiero to zarejestrowanie, po wielu powtór- kach, daje ewentualnie przyswojenia sobie języka mówionego. Nie na- leży przy tym zbytnio unikać wskazówek co do ustawiania narządów mowy, bo zbyt długie spontaniczne szukanie poprawnego schematu artykulacyjnego może doprowadzić do intererencji zupełnie wadli- wych schematów, wyrosłych z nawyków artykulacyjnych właściwych je- zykowi ojczystemu.

Na zakończenie więc dodam jeszcze parę uwag dotyczących owe- go wstępnego etapu nauczania wymowy "francuskiej", który wydaje się być decydujący dla poprawnego ustawienia narządów mowy, aby utr- walić właściwą kinestezję artykulacyjną.

W początkowej fazie będzie najlepiej jeśli nauczyciel sam głósno wymówi wzorce, i to nie w laboratorium, gdyż do kontroli trzeba widzieć twarz ucznia; zresztą i uczeń lepiej naśladowuje wy- mowę władzę choćby ruchy warg, a zwłaszcza kącików ust. Także na- turalne brzmienie ludzkiego głosu odgrywa pewną rolę. Jeśli nau- czyciel nie ma wzorcowej wymowy, to musi znać opisy pozycji i pra- cy poszczególnych organów mowy, a magnetofon może go wyreczać w wyśnawianiu wzorców, z tym że żaden magnetofon złej wymowy uz- nania nie służy. Magnetofon wyrecza więc nauczyciela, ale po- trzeba są dobre nagrania bardzo wolno, dobitnie i głósno wyma- wianych tekstów, a na samym początku samogłosek. Od nich bowiem trzeba zacząć.

Po przerobieniu całego repertuaru samogłosek warto przeći - czyć stopnie otwarcia samogłosek ustnych, wymawiając kolejno

samogłoski szeregu przedniego: [i:], [e:], [ɛ:], [ɛ̃:]; następnie samogłoski tylnego szeregu: [u:], [o:], [ɔ:], [ɑ:]; wreszcie samogłoski zaokrąglone [y:], [ɥ:], [ø:], [œ:], Każdą z tych serii można i warto łączyć w odwrotnym porządku, tj. zmniejszając stopień otwartości.

Miejszy stopień trudności przedstawiają opozycje: samogłoski przednie - samogłoski zaokrąglone: [i-ɥ:], [e-ɥ:], [ɛ-ɥ:], [ɛ̃-ɥ:], [e-ɥ̃:] oraz opozycje: łatwo dają się ilustrować wyrazami dwunagłoskowymi: np. fienu, tétu, battu, hideux itp. Z początku można wymawiać oddzielając zdecydowanie samogłoski czy sylaby /staccato/. Potem trzeba łączyć przeciwnie samogłoski na jednym ciągłym wydychu /legato/, wprowadzając w ten sposób mechanizm tak zwanego "enchaînement vocalique". tj. elementu bardzo niepoliskiego. Podobnie i schematy artykulacyjne w w/w opozycjach są niespotykane w języku polskim. Zresztą dla ścisłości trzeba powiedzieć, że zadana z 16 samogłosek francuskich nie jest identyczna z odpowiednią samogłoską polską. Nawet tak pozornie bliskie polskiej samogłosce francuskie [u:] różni się nie tylko większym napięciem mięśniowym /co dotyczy i pozostałych samogłosek francuskich/, ale język jest bardziej cofnięty niż przy polskiej wymowie, a prąd powietrza przechodzi na wyższym poziomie i mięśnie policzkowe są bardziej napięte.

Nie można być szczegółowym, chciałbym jeszcze podkreślić generalnie zjawisko: wiele samogłosek francuskich "nie wychodzi" uczniom polskim, gdyż masa języka zbyt łatwo opada i prąd powietrza przepływa za nisko, zwłaszcza przy [y:], [ɥ:], [o:], [ɔ:], [a:], [ɔ̃:], Zbyt słaba jest też praca mięśni krtani. Jeśli idzie o dwie wymienione tu samogłoski nosowe, chciałbym zwrócić uwagę na typowy kłopot z przełamaniem polskich nagłosów artykulacyjnych, jakie się wkradają. Idzie o to, że w wymowie polskiej zachodzą pewne korelacje między ruchami kącików ust a ruchami języka /zresztą dość podobnie jak w wymowie francuskiej/: przy zaokrągleniu warg wpółwystępuje przesunięcie języka do tyłu /kompleks labialno-welaryny/: przy spłaszczeniu warg wpółwystępuje przesunięcie języka do przodu /kompleks delabialno-palatalny/11/. Przy wymawianiu francuskiej nosówki [ɔ̃] nie występuje jednak czysta postać któregoś z tych kompleksów, gdyż kąciki ust muszą być przesunięte do przodu, bardziej niż przy wymowie samogłoski polskiej "i, e, y" /kompleks delabialno-palatalny/, ale bardziej cofnięte niż przy pol-

skim "u, o" /kompleks labialno-welaryny/. Stać wadania w wymowie, spotęgowane zapewne skojarzeniami z ortografią tej nosówki /obecność "a" wyraźnie wywołuje skłonność do obniżania języka/ i tym, że język trzeba nie tylko cofnąć, ale energicznie unieść ku podniebieniu miękkiemu; dochodzi do tego znaczniejsze napięcie mięśni policzkowych i mięśni okężnych ust, nie występujące w polskiej wymowie. Wargi powinny być lekko "zawinięte" do wewnątrz, ku zębom. Ważnym elementem jest też zatrzymywanie w jak największym stopniu dęgasjącej fali powietrza w obrębie jamy ustnej, co wiąże się z w/w wskazówkami, aby spowodować silne unoszenie. Jeżeli uczeń zbyt coła kąciki ust, a rądział się mu przesuwać je do przodu, może to spowodować ruch powietrza ku górnjej wardze i daje w efekcie raczej samogłoskę [ɔ̃] a nie pożądaną [ɔ̃]. Wiąże się to z lekkim przesunięciem masy języka do przodu, a zwłaszcza z przesadnym napięciem górnej wargi. Przy dobrym słuchu fonematycznym uczeń potrafi rozróżnić uchem te dwie samogłoski, ale trudniej przychodzi mu spontaniczne poprawne wymówienie ich, zwłaszcza gdy każda z nich znajduje się w sąsiedztwie innej samogłoski, wymagającej nowego schematu ruchów artykulacyjnych, np. przy zestawieniu [e-ɔ̃], por. słowa béant, ééant itp. Z reguły nosówka jest wtedy zbyt otwarta, zbyt "jasna".

Intensywne ćwiczenie schematów artykulacyjnych musi też obejmować różne możliwe sąsiedztwa spółgłosek i samogłosek. Cwiczyć to można, wymawiając sylaby utworzone z kolejnych spółgłosek i kolejnych samogłosek. Spółgłoski powinny być uporządkowane według klasyfikacji genetycznej tak, aby łączyć kolejno różne narządów mowy. A więc zaczynamy od spółgłosek dwunagłosowych b, d, m, dalej ćwiczymy w, f /angażując dolną wargę i zęby/, potem przedniojęzykowe-zębowe d, t, n itd. aż do tylnojęzykowych k, g. Bardzo ważne jest wyćwiczenie spółgłosek w wygłosie absolutnym, tj. w pi-sowni spółgłoska t /n/, przy głóśnej i starannej artykulacji jak w deklamacji, dobiierając wyrazy tak, aby zmieniły się kolejno samogłoski poprzedzające daną spółgłoskę, np. bribe, glébe, globe i tym podobnie. Potrzebne jest to do uzyskania tego, co nazwałem "ogłosem na e", który daje spółgłoskom w wygłosie absolutnym inny wydźwięk niż mają spółgłoski polskie.

Można także zalecić, jako świetny trening fonetyczny /i swoisty sprawdzian biegłości/, tak zwane literowanie tekstów diasp-nych, co pozwala zwrócić baczną uwagę na ortografię, przy czym pełna wersja foniczna słów ułatwia także, w pewnej mierze,

oprowadzenie pisowni.

Podobny walor treninowy ma odczytywanie kolumny liczb tak dobranych, aby pojawiły się w niej różne liczebniki wymagające rozmaitych schematów artykularyjnych.

Mówiąc zaś o relacji między "pełną wersją" brzmieniową, a wersją "definitywną", trzeba powiedzieć, że przejście od pełnej wersji fonicznej do standardu szybkiej mowy potocznej dokona się dość łatwo, jeśli dostatecznie wyćwiczono pełne schematy ruchów artykularyjnych i doprowadzono do ich bezrefleksyjnej realizacji. Upraszczanie dokonuje się bowiem według praw asymilacji i ogólnej zasady ekonomii wysiłku. Ćwiczenie zaś jedynie szybkich wypowiedzi znacznie utrudnia wykrywanie błędów artykularyjnych i nie stanowi dogodnego punktu wyjścia dla osiągnięcia dystyngowanej, pięknej wymowy, jaka potrzebna jest w przemówieniach oficjalnych czy w deklamacji: trudniej jest bowiem dokładać brakujące elementy niż je wytracać. Nasuwa się przy tym refleksja, że w gruncie rzeczy uczymy się czytając dwa wersje fonetycznych tego samego języka. Zaczytać jednak należy od wersji pełnej, a nie od uproszczonej.

Koncząc dodam, że powyższe uwagi należy traktować przede wszystkim jako uzupełnienie wywołów zawartych w moich poprzednich artykułach. Są one przy tym tylko schematycznym ujęciem problematyki, której pełny wykład wymagałby bogatej egzemplifikacji, na co szczupłość miejsca nie pozwala.

Przypisy

- 1/ Języki Obce w Szkole, 1968/4 PZWS, s.211-7; Lubelskie Materiały Neofilologiczne, Lublin 1973, PWN, s.211-25.
- 2/ Cytuję za T. Woźnickim, Magnetoфон w nauczaniu języków obcych, Warszawa 1964, PZWS, s.27
- 3/ G.Meyer, Gybernetyka a proces nauczania Warszawa 1969, PZWS, s.54.
- 4/ Otto von Essen, Fonetyka ogólna i stosowana, Warszawa 1967, PWN, s.275.

- 5/ Zob. I.Żabrocki, Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych, Warszawa 1966, PWN, s.12.
- 6/ Wszyscy specjaliści należą do bezpośredniego lub pośredniego liczbę powtórek; zob.np. J. Brzezicki Laboratorium językowe w nauczaniu języków obcych, Warszawa 1966, PZWS, s.3-4, 60, 61 63-4; P. Léon, Laboratoire de Langues et correction Phonétique, Paris 1962, s.126, 129, 159, 166, 167; T. Woźnicki, op. cit., s.19, 33, 36, 37, 39-9, 40, 45, 71.
- 7/ Wykazałem te niekonsekwencje i jednostronność w recenzji ponad 30 prac traktujących o metodzie strukturo-globalnej w sześciu numerach "Revue de Phonétique Appliquée". zob. "Lingopedia" 1975/12, s.156-61.
- 8/ "Revue de Phonétique Appliquée", nr 5, s.27.
- 9/ "Revue de Phonétique Appliquée", nr 1, s.70.
- 10/ Zob. dotychczasowe omówienie tego problemu: "Języki Obce w Szkole", 1968/4, s.216-7, n.12.
- 11/ Zob. B. Wierzbowska, Wymowa polska, Warszawa 1971, PZWS, s.106.