

Jolanta Krieger-Knieja
Instytut Germanistyki
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
krieger@klio.umcs.lublin.pl

Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im

1. Wprowadzenie

W praktyce nauczycielskiej słyszy się w wypowiedziach uczniów i studentów niejednokrotnie struktury/formacje wyrazowe będące „nie akceptowalnym odstępstwem od przyjętej wymowy standardowej” (Heilmann 1992: 105), które w znaczny sposób utrudniają komunikację ustną. Wywołują one u odbiorcy nierzadko rozbawienie zarówno swą treścią leksykalną, jak i formą, i traktowane są jako błędy językowe natury fonetycznej.

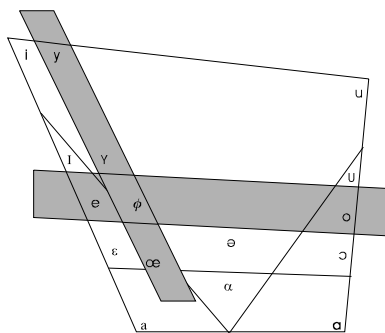
Błędy prowadzące do niezamierzonego, większego lub mniejszego efektu komicznego towarzyszą procesowi przyswajania każdego języka obcego, także polskiego jako obcego. Efekt komiczny mogą wywołać naturalnie nie tylko błędy fonetyczne, które stanowią przedmiot moich badań, ale i inne z zakresu systemu języka.

Podjęmując problematykę lapsologiczną mam świadomość, że glottodydaktyka polska i zagraniczna posiada bogaty dorobek prac związanych z pojęciem i typologią błędów¹ i ich analizą, mniejszy jednak z ich terapią. Myślę, że po uświadomieniu sobie przyczyn powstawania błędów, warto zastanowić się nad metodami ich kontrolowania i redukcji. Innymi słowy – jak zaradzić powstawaniu lapsusów językowych, w tym także budzących uśmiech u odbiorcy i niejednokrotnie zaburzających proces komunikacyjny, a tym samym jak pomóc uczącym się języka obcego w opanowaniu go, usprawniając tym samym cały proces dydaktyczny. Opieram się tu na przykładach z języka niemieckiego.

2. Przyczyny błędów fonetycznych

Poniższa rycina przedstawia znany schemat („Vokalviereck”) ilustrujący różnice systemowe między językiem niemieckim a językiem polskim, i tym samym zasadniczą przyczynę powstawania mnóstwa błędów fonetycznych w systemie samogłoskowym.

¹ Warto tu jednak wspomnieć choćby pracę Szulca (1982), w której prezentuje on typologię błędów językowych w oparciu o podsystemy językowe. Mówi o błędach w planie ekspresji i błędach semantycznych, a więc morfologicznych, syntaktycznych, derywacyjnych i leksykalnych, a także błędach interakcyjnych, czyli stylistycznych (tamże: 259). Grucza (1978) podejmuje temat powstawania i zapobiegania błędom różnego typu podczas nauki języków obcych. Heilmann (1992:105-109) wyraźnie definiuje i klasyfikuje błędy fonetyczne wskazując na ich przyczyny dając propozycję pracy nad nimi. Sajenczuk (2003:65) wprowadza ponadto pojęcie błędu „glottodydaktycznego, jako każdego odstępstwa od wyznaczonej [...] normy glottodydaktycznej”.



Ryc.1. Schemat niemieckiego systemu samogłoskowego wyodrębniający brak konkretnych niemieckich samogłosek w polskim systemie samogłoskowym.

Konsekwencją takich różnic jest odmienność bazy artykulacyjnej, a co za tym idzie łatwość (lub umiejętność) artykułowania jednych albo - większe lub mniejsze - trudności przy artykułowaniu innych dźwięków. Podstawowa przyczyna błędów fonetycznych, chęć przyporządkowania znanych wzorców artykulacyjnych (języka ojczystego lub innego opanowanego już języka obcego) nowej sytuacji językowej nosi nazwę błędu interferencyjnego. Przykładowo dwie cechy niemieckich samogłosek - „jakość” i „ilość” (Qualität i Quantität), czyli napiętość (zamkniętość), ewentualnie brak napięcia (otwartość) połączone z iloczasem, czyli wydłużeniem, ewentualnie jego brakiem, nie występują przy artykulacji polskich samogłosek.

Niebagatelną rolę w powstawaniu błędów fonetycznych odgrywa ponadto tzw. odległość genetyczna języka ojczystego od obcego. Ponadto na podstawie moich obserwacji, wywiadów ze studentami i ankiet oraz na użytek niniejszych rozważań warto powiedzieć, że warunkiem powstawania błędów jest też złe ukierunkowanie lub brak jakiegokolwiek ukierunkowania we wczesnej fazie przyswajania języka obcego. Tylko w bardzo nielicznych przypadkach miały miejsce zaangażowanie i wysiłek nauczycieli w szkole mający na celu zapoznanie (poprzez prezentowanie) uczniów z poprawną obcą artykulacją i czuwanie, czyli konsekwentne jej egzekwowanie, skutkiem czego była prawie idealna wymowa studentów.

Na podstawie mojego doświadczenia dydaktycznego stwierdzam także, że częstymi czynnikami błędotwórczymi w zakresie wymowy jest niewykształcony słuch fonetyczny [nieodróżnianie dźwięków], słaba zdolność zapamiętywania, ale i lęk przed inną, obcą artykulacją, pośpiech w wyrażaniu myśli w języku obcym (por. też Arabski 1985). Jako przyczynę często popełnianych błędów dodałabym jeszcze ignorancję u wielu uczących się języka obcego. Wg mnie, nie straciło aktualności stwierdzenie Doroszewskiego (1966: 51), iż przyczyną błędu językowego mogą być także lenistwo i bezmyślność, a przecież niezawodnym wyrazem poziomu intelektualnego człowieka jest język, jakim się posługuje w

mowie i w piśmie. Stwierdzenie Doroszewskiego, skierowane wprawdzie do użytkowników języka polskiego, nabiera dziś cech uniwersalnych i może być odniesione także do posługujących się językami obcymi. Często w dydaktyce mówi się przecież o języku jako „wizytówce” każdego człowieka (Dieling/Hirschfeld 2000: 21), a o wymowie jako trzecim obok gramatyki i leksyki filarze każdego języka (tamże: 22) Wynikają z tego konkretne zadania dla nauczycieli języków obcych.

3. Zadania nauczyciela języka obcego

1. Każdy nauczyciel języka obcego jest jednocześnie nauczycielem fonetyki, a więc musi znać wartość fonetyki w procesie dydaktycznym.
2. Ma on być wzorcem dla uczących się, czyli dysponować wymową (przynajmniej) zbliżoną do standardowej i wiedzą na jej temat.
3. Każdy nauczyciel powinien mieć dobre dydaktyczne przygotowanie zawodowe², a więc posiadać kompetencję glottodydaktyczną. Rozumiem przez to tutaj nie tylko:
 - umiejętność rozpoznawania i korygowania odstępstw od przyjętych norm,
 - umiejętność przekazywania wiedzy fonetycznej w postaci wskazówek dotyczących obcej artykulacji, intonacji, akcentu,
 - umiejętność kreowania ćwiczeń adekwatnych do rodzaju potrzeb uczących się (nawet indywidualnych),
 - umiejętność kontrolowania i oceniania pracy uczniowskiej w tej płaszczyźnie językowej,ale także :
 - umiejętność konsekwentnego, wyrozumiałego i taktownego podchodzenia do błędów uczniów.

4. Obecność fonetyki w szkole

Z rozmów z uczącymi się języka niemieckiego studentami germanistyki i nie tylko, a także z analizy ankiet przeprowadzonych wśród nich i oceniających poziom nauczania fonetyki w szkole podstawowej i średniej jednoznacznie wynika, że wymowy języka obcego (tu niemieckiego) w szkołach albo się nie naucza (69% ankietowanych) albo naucza (31%),

² Temat kształcenia nauczycieli języków obcych jest oddzielnym zagadnieniem, wykraczającym poza ramy konferencji i niniejszej publikacji.

ale w stopniu niezadowolającym (89%), powierzchownym (85%), rzadko (ok.45 %), i jest ona tylko dodatkiem do lekcji (68%)³, chociaż wśród uczących się istnieje potrzeba nauczenia się poprawnej fonetyki (97%). Istotnymi uwagami dzielą się sami nauczyciele: narzekają na przeładowany program, podręczniki koncentrujące się raczej na kształceniu kompetencji gramatycznych i rozwijaniu słownictwa, liczne klasy, a więc brak możliwości ćwiczeń indywidualnych i kontroli ćwiczonych dźwięków czy intonacji, brak dyscypliny przy tego typu ćwiczeniach, brak sprzętu audiowizualnego i w końcu niska ocena własnej wymowy lub brak pewności. Skutkiem tego traktują naukę wymowy jako uciążliwy dodatek do lekcji.

5. Transparencja materiału fonetycznego w podręcznikach do nauki języka niemieckiego⁴

Podręczniki raczej nie dostarczają nauczycielowi pomocy do pracy z wymową uczniów i pozostawiają wiele do życzenia w tym względzie. Jednak mimo istniejących deficytów mamy na rynku polskim (i niemieckim) kilka podręczników godnych polecenia do pracy nad wymową niemiecką. Należy zaznaczyć, iż podręczniki te można ze względu na obecność materiału do ćwiczeń fonetycznych podzielić na te, które traktują naukę wymowy jedynie marginalnie (*Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Sprachbrücke, Wege, Wirtschaftsdeutsch für Anfänger, Sowieso, Tangram*) i te, które zawierają bogatą propozycję do tego typu ćwiczeń (*Sprachkurs Deutsch, Stufen, Moment mal, Berliner Platz*). Reprezentuję jednak pogląd, iż nawet najlepszy podręcznik nie zastąpi chęci nauczyciela, jego wiedzy i (zawsze opłacalnego) zaangażowania w pracę nad wymową jego uczniów.

6. Materiał lapsologiczny o nacechowaniu komicznym, jego analiza i próba klasyfikacji

Podstawę poniższego opracowania stanowi materiał lapsologiczny utworzony z wybranych błędów natury fonetycznej zarejestrowanych w formie pisemnej w latach 1994-2004 w czasie egzaminów wstępnych tudzież w czasie zajęć językowych (nie tylko fonetycznych) na kierunku Filologia Germańska i Lingwistyka Stosowana UMCS, Filologia Germańska PWSZ w Chełmie, Lubelskiej Szkole Wyższej im. Króla Władysława Jagiełły. Każdy z przedstawionych błędów fonetycznych nacechowanych komicznie jest

³ Ankieta była przeprowadzana w latach 1999–2003 wśród studentów I roku Filologii Germańskiej UMCS w Lublinie i w Lubelskiej Szkole Biznesu im. Króla Władysława Jagiełły oraz w latach 2001-2003 w PWSZ w Chełmie. Ogółem w ankiecie wzięło udział 300 studentów. Materiał ankietowy może być udostępniony do wglądu przez autorkę niniejszego referatu.

⁴ Na temat właściwości podręczników do nauki języków obcych w odniesieniu do nauczania wymowy patrz artykuł M.Sikorskiej.

wyeksponowany podkreśleniem, opatrzony kontekstem, opisany i zinterpretowany przez podanie zamiaru komunikacyjnego ucznia.

6.1. Błędy w realizacji systemu samogłoskowego - wybór

Schemat przedstawiony w punkcie 2 wskazuje na to, że w języku polskim brak jest spośród środkowych samogłosek tych, które w języku niemieckim są zamknięte. Ponadto język polski wykazuje przednią samogłoskę średnią otwartą [ɛ], ale nie ma przedniego, średniego, wąskiego zamkniętego [e]; w języku polskim występuje tylne, średnie, otwarte [ɔ], ale tylnego, średniego, okrągłego zamkniętego [o] system samogłosek polskich nie uwzględnia.

A. Skutkiem tego polscy uczniowie/studenci popełniają często błąd interferencyjny polegający na tym, że niemieckie średnie głoski zamknięte artykułowane są jako otwarte, co nierzadko u niemieckiego słuchacza wywołuje efekt komiczny.

Dodatkowo cecha dotycząca iloczasu charakterystycznego dla systemu samogłosek niemieckich (długa – krótka) wpływa na krótką artykulację dźwięków - czyli z iloczasem typowym dla języka polskiego - zarówno w pozycji akcentowanej jak i nie akcentowanej, w tzw. sylabach otwartych i pozornie zamkniętych czy po nieartykułowanym „h” (Dehnungs-h). I tak, poniższe wypowiedzi z wyeksponowanym podkreśleniem zapisane są w formie, jaka nasuwa się recypientowi po jej usłyszeniu z błędem:

[ɛ:] zamiast [e:]

Wir sammeln wilde Bären [ɛ:]. To sformułowanie Niemiec jednoznacznie zrozumie jako relację o zbieraniu dzikich niedźwiedzi, zamiast: *Wir sammeln wilde Beeren [e:]* – dzikich, leśnych jagód;

[ɛ] zamiast [e:]

Er leckte die Zeitschriften ab [ɛ], to opis oblizywania gazet, zamiast komunikatu: *Er legte die Zeitschriften ab [e:],* czyli informacji, że on właśnie odłożył gazety;

Zu Weihnachten essen wir u.a. die Suppe aus Roten Betten [ɛ] – jemy zupę z czerwonych łózek, a przecież chodzi tutaj o czerwony barszcz, czyli poprawnie:

Zu Weihnachten essen wir u.a. die Suppe aus Roten Beten [e:];

[ɔ] zamiast [o:]

Wir verwenden oft Würze von gekochten Schotten [ɔ] usłyszy Niemiec i uśmiechnie się, zamiast dowiedzieć się: *Wir verwenden oft Würze von gekochten Schoten [o:]* (Paprika~), czyli o stosowaniu przyprawy sporządzonej nie z ugotowanych Szkotów, lecz z ugotowanych straków papryki;

Max verbrachte seine Ferien in Pollen [ɪ], to zniekształcone fonetycznie zdanie: *Max verbrachte seine Ferien in Polen* [o:];

[i:] zamiast [ɪ]

Die Mutter stiehlt ihr Baby [i:] będzie informacją o matce, która kradnie dziecko, zamiast poprawnie o matce, która je karmi piersią: *Die Mutter stillt ihr Baby* [ɪ];

Im Büro siezen die Angestellten, jest wypowiedzią o formie zwracania się w biurze per pan/pani, zamiast pasującej do kontekstu wersji: *Im Büro sitzen die Angestellten*, czyli stwierdzenie, że w biurze urzędnicy po prostu siedzą;

In Irland leben Irren [ɪ], co w tłumaczeniu oznacza: W Irlandii żyją szaleńcy. Zamiast tego student chciał z pewnością powiedzieć, że kraj ten zamieszkały jest przez Irlandczyków: *In Irland leben Iren*, realizując poprawne długie i napięte [i:];

po nieartykułowanym „h” zakłócenia polegają nie tylko na nierealizowaniu długiej samogłoski, lecz także na zastąpieniu iloczasu spółgłoską [j]:

Sie haben endlich ihre Ruhe . ~ [rujɛ] zamiast [ru:ə]

Er hat eine Höhe von ... Meter. ~ [hujɛ] ew. ~ [hɔljɛ] zamiast [hø:ə]

Die Bäuerin molkt jeden Tag ihre Kühe. ~ [kijɛ] zamiast [ky:ə].

B. Ponadto język polski nie zna przedniojęzykowych, okrągłych, bardzo wysokich i wysokich samogłosek [y, Y] a także przednich, średnich, okrągłych [ø, œ]. W związku z tym wiele kłopotu sprawia poprawna lub choćby zbliżona do poprawnej artykulacja tych dźwięków. Najczęściej w tym miejscu wymawiane są samogłoski przedniojęzykowe, ale pozbawione cechy „okrągła” (czyli jako niezaokrąglone).

I tak słyszy się **[i] zamiast [y]**, jak np. w sformułowaniach:

Am Gleis stehen zwei Ziegen (Na peronie stoją dwie kozy) zamiast: *Am Gleis stehen zwei Zügen* (~ dwa pociągi);

Das Buch heißt: „Feldziege und lustige Abenteuer des Freiherr von ...“, zamiast autentycznego tytułu: „Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherr von ...“;

Am Flughafen wurden gerade Fliegen aus Tokyo angesagt. (Na lotnisku zapowiedziano akurat muchy z Tokio), zamiast poprawnego: *Am Flughafen wurden Flüge aus Tokyo angesagt.* (dotyczącego lotów);

Er stand stundenlang vor den Tieren (stał długo przed zwierzętami) zamiast komunikacyjnie zamierzonego: *Er stand stundenlang vor den Türen* (~ przed drzwiami);

Die Bienen in Berlin bieten den Touristen viel Interessantes oznacza, że: W Berlinie pszczoły mają wiele ciekawych rzeczy do zaoferowania turystom, a przecież w rzeczywistości chodzi mówcy o informację: *Die Bühnen in Berlin bieten viel Interessantes*, czyli o ofertę teatralną w Berlinie;

Liegen haben kurze Beine, jest zniekształconym przysłowiem: Lügen haben kurze Beine – czyli nie leżaki mają krótkie nogi, lecz językowo poprawne sformułowanie na temat kłamstwa.

A inne przysłowie Eine Lüge schleppt andere nach sich. (Jedno kłamstwo pociąga za sobą drugie) realizowane jest często jako Eine Liege schleppt andere nach sich.

Czasem słyszy się także zamiast samogłoski przedniej wysokiej [y] lub [y:] realizację samogłoski tylnej wysokiej [ɨ], np. w wyrażeniach:

[ɨ] zamiast [y]

Die Schuler gehen in die Schule immer gern.

A słowa Goethe'go Die Müh' ist klein, der Spaß ist groß (Trud jest mały, a uciecha wielka) zamieniają się w Die Mu ist klein, der Spaß ist groß. (krówka jest mała ...)

C. Podobnie, brak przednich, średnich, okrągłych samogłosek otwartych i zamkniętych [ø: , œ] w języku polskim jest przyczyną innej, zbliżonej realizacji, a mianowicie przez średnie samogłoski [ɨ], względnie [o:] lub [ɛ], a nawet [u] czy [i]. I tak:

[ɨ] realizowane jest zamiast [œ]

Komunikat: Er mochte Eis doprowadzić może do nieporozumienia. Informuje bowiem, że ktoś lubił lody. W zamierzeniu wypowiadającego się była jednak informacja, że ten ktoś ma ochotę na/chciałby zjeść lody. Er möchte Eis.

[ɨ] zamiast [ø:]

Bose Menschen lieben niemanden w miejsce Böse Menschen lieben niemanden.

[o:] zamiast [ø:]

Sformułowania Lösen Sie bitte die Aufgaben! mówcy nie odróżniają od Lösen Sie bitte die Aufgaben! I tym samym zmieniają znaczenie całej wypowiedzi (losować vs. rozwiązywać). Podobnie w poniższych przypadkach:

Es ist schon hier! zamiast: Es ist schön hier! (już vs. pięknie)

Hier kann man die Flotten horen (?). zamiast: Hier kann man Flöten hören. (floty vs. flety)

[ɛ] zamiast [œ]

Die Helle war unerträglich zamiast Die Hölle war unerträglich (jasność vs. piekło).

[u:] zamiast [ø:]

Zamiast istotnej informacji, że: Am 11.September 2001 wollten die Terroristen einfach töten (mordować) usłyszano: Am 11.September 2001 wollten die Terroristen einfach tuten (też titen). (zatrąbić);

Fonetycznie błędnie artykułowana wypowiedź rozpoczynająca się od: Ich höre seit Langem ... nasuwa odbiorcy informację nie o słuchaniu, lecz jednoznaczne skojarzenie z: ich hure ..., czyli z nazwaniem czynności, jakie uprawiają osoby lekkich obyczajów, co w efekcie ma niezamierzony wymiar komiczny i wulgarny. To samo dotyczy wypowiedzi: Das Huren macht mir Spaß (zamiast Das Hören macht mir Spaß) czy propozycja skierowana do nauczycielki (zawierająca zresztą błąd gramatyczny): Sie müssen auch huren. zamiast ~ hören.

Zakłócenia w prawidłowej wymowie polegają też na wymowie [ɛr] lub [r] zamiast centralnego [ɐ] oraz [ɛ] w miejscu centralnego [ə] i to głównie na skutek nawyków wynikających ze sposobu akcentowania wyrazów w języku polskim. Np. w: *Der Vater fuhr zur Kur*. Wprawdzie nie należy rozpatrywać powyższych odstępstw w kategoriach komizmu jak w pozostałych innych przypadkach, jednak błędna artykulacja takich wypowiedzi wskazuje na efekt obcości.

6.2. Błędy w realizacji systemu spółgłoskowego – wybór

[x] zamiast [ç]

Najczęściej spotykanym błędem jest nawyk artykułowania szczelinowego przedniojęzykowego [ç] w wygłosie i śródgłosie jak polskie [x] względnie jak [sʰ]: np. w wyrażeniach [bisʰɛn] zamiast [bisçɛn], [misʰ] zamiast [mɪç], [disʰ] zamiast [dɪç] itp.

W tym miejscu można wysunąć kontrargument, że kontekst i sytuacja komunikacyjna pomaga odbiorcy zniekształconego komunikatu prawidłowo ją dekodować. Mimo pewnej słuszności, argument ten nie może jednak stanowić usprawiedliwienia zaniedbań w zakresie prawidłowej fonii nauczanego języka.

6.3. Próba klasyfikacji

Chęć dopasowania się do znanych wzorców artykulacyjnych w nowej sytuacji komunikacyjnej bywa często przyczyną powstawania błędów prowadzących do niezamierzonego efektu komicznego. Jakkolwiek są one rozumiane przez odbiorcę-nauczyciela, wywołują zaskoczenie towarzyszące ich percepcji, połączone z mniejszym lub większym stopniem rozbawienia. Dają się one sklasyfikować w następujący sposób:

I. najgroźniejsze to te, które całkowicie zmieniają treść semantyczną wypowiedzi (*Bienen* vs. *Bühnen*, *tuten* vs. *töten* i inne)

II. te, które zniekształcają treść semantyczną – neologizmy *teten* w miejsce *töten*, *fleten* zamiast *flöten* i są pozbawione jakiegokolwiek znaczenia w języku nauczonym

III. te, które zniekształcają treść semantyczną - neologizmy nacechowane znaczeniem w języku ojczystym, jak w przypadku: [rujɛ], [hujɛ], [kijɛ], [tɪp], [bɔsɛ] itp.

IV. te, które zakłócają rytmikę mówienia i przeszkadzają w płynnej realizacji wypowiedzi. Do nich należy np. brak długich samogłosek w tzw. sylabach otwartych oraz nawyk wymawiania [ɛr] lub [r] zamiast centralnego [ɐ] oraz [ɛ] w miejscu centralnego [ə].

W zarejestrowanych wypowiedziach pojawiają się oczywiście inne, typowe dla polskich uczniów błędy w realizacji zarówno elementów systemu samogłoskowego, spółgłoskowego, w koartykulacji, jak i w systemie cech prozodycznych języka niemieckiego, jednak ze względu na zawężoną tematykę niniejszego artykułu zostały tu one pominięte.⁵

7. Środki zaradcze – sugestie do zastosowania

Błędy fonetyczne zmieniające lub zniekształcające znaczenie wypowiedzi, a także inne, powstające na skutek interferencji fonematycznej języka ojczystego powinny znaleźć się w centrum uwagi nauczyciela języka obcego jako powodujące poważne, czasem graniczące ze śmiesznością zakłócenia w komunikacji. Można pokusić się w tym miejscu o stwierdzenie, że warunkiem nauczenia się fonetyki języka obcego jest konsekwencja, czyli konsekwentnie przeprowadzane odpowiednie ćwiczenia – szczególnie w pierwszym okresie przyswajania języka - poparte popularnymi lub/i własnymi metodami czy dostępnym materiałem w podręcznikach lub na kasetach, bądź płytach CD. To powinno wykluczyć ignorancję nauczyciela i uczącego się, a w tym też intuicyjne (na „chybił-trafił”) poprawianie błędów z tej płaszczyzny językowej (Sajenczuk 2003:73).

Metody nie są trudne i są akceptowane przez uczących się – jak wykazuje doświadczenie - na różnym etapie uczenia się języka.

W czasie lekcji języka obcego często wystarczy zastosować krótkie trwające 5-10 minut ćwiczenie oraz całkiem proste metody, by poprawić wymowę uczących się. Poniżej przedstawione są propozycje zachęcające nauczyciela do stosowania na lekcji języka niemieckiego, pomocne przy kontroli i korekcie typowych dla tego języka zjawisk fonetycznych:

1. Wykorzystujemy małe, kieszonkowe lusterko przy ćwiczeniach trudniejszych dźwięków napiętych. Ten prosty przedmiot ułatwi kontrolę pozycji ust: nieodzowne zaokrąglenie i napięcie do przodu (tzw. „dzióbek”) przy artykulacji okrągłych głosek [ø, œ, y, Y, o]; uczący się ćwicząc te dźwięki wskazują na różnice w stosunku do dźwięków wąskich [e] i [i], np. w opozycjach *lösen - lesen, Bühne – Biene, Tür – Tier* itp.

2. Wykorzystujemy mimikę i gestykulujemy.

Nauczyciel powinien być czujny i gotowy do dokonywania szybkiej kontroli i korekty błędów ucznia także za pomocą swoich prostych gestów lub min. Tym prowokuje ucznia do

⁵ Por. na ten temat obszernie np. Tertel, (1978:115-123).

autokorekty układu ust, akcentu, melodii zdania. Odpowiedni układ palców wskazuje na zaokrąglenie ust, zaś jego szeroki wąski uśmiech na napięcie ust do tyłu [i, e]; klaskanie czy wybijanie rytmu w inny sposób okaże się pomocne przy korygowaniu rytmu i akcentu zdaniowego (podobnie gestykulacją koryguje się nieprawidłowy szyk zdania).

3. Porównujemy artykulację trudniejszych dźwięków niemieckich ze znanymi dla uczących się dźwiękami z języka ojczystego lub z systemu parawerbalnego. Np. porównujemy napięcie ust przy realizacji głosek [y, Y] do napięcia ust podczas gwizdania z zaokrąglonymi ustami lub cmokania; ćwiczymy napięcie od pozycji wyjściowej napiętego wąskiego [i] do końcowej zaokrąglonego [y] jedynie z wyraźną zmianą pozycji ust; zwróćmy uwagę uczących na nazwę i znak transkrypcyjny samogłoski centralnej [ɐ], na postawione na głowie „a”, czyli w konsekwencji na dźwięk nie będący spółgłoską, lecz głoską o zabarwieniu zbliżonym do „a”; zaskoczmy młodzież uczącą się z mozołem słów zawierających spółgłoskę szczelinową [ç], jak prosto ją wymówić, jeśli wie się, że w języku polskim wymawiają oni ten sam dźwięk bez kłopotu w takich słowach jak *Chińczyk, chinina, hiena, hipopotam, hiacynt*. Warto porównać następnie wymowę polskiego [mis'] z niemieckim zaimkiem [mɪç]. Uczniowie sami z łatwością zauważą różnicę.

4. Zapoznajmy uczących się z alfabetem niemieckim.

Warto omówić z młodzieżą różnice między rodzimym a obcym alfabetem. W przypadku alfabetu niemieckiego wskazane zostaną tym samym różnice w wymowie napiętych i okrągłych oraz wąskich głosek. Dopełnieniem ćwiczenia niech będzie zabawa w przeliterowanie własnego imienia i nazwiska, nazwisk kolegów bądź znanych osobowości ze świata kultury niemieckojęzycznej lub nazw znanych firm niemieckich i koniecznie wskazanie na inną artykulację znanych skrótowców typu BMW, VW, WC.

5. Mówienie tzw. „łamańców językowych”, z pełnymi ustami (ale nie czekolady) wzmacnia i zmusza do napinania mięśni, a poza tym doskonale nadaje się na początek zajęć, na rozluźnienie atmosfery. Wybierajmy więc zabawne i nieskomplikowane zdania, np. *Zwischen zwei Steinen zwischen zwei Schlangen* lub *Fischers Fritz fischt frische Fische* albo *In Ulm und um Ulm und um Ulm herum*.

6. Zadajmy uczniom wyliczanki, „łamańce językowe”, słowa piosenek, wiersze na pamięć i powracajmy do tego materiału co jakiś czas.

7. Czasem warto poświęcić kilka minut lekcji (szczególnie z młodzieżą) na zaprezentowanie i omówienie schematu aparatu fonacyjnego człowieka, wskazanie na położenie organów artykulacyjnych, stopnia ich ruchliwości przy wydawaniu głosu czyli mówieniu.

8. Aktywizujemy inne ludzkie zmysły: posłużmy się opuszkami palców u rąk przyłożonymi do krtani, by wyczuć rezonans powstający podczas artykulacji wszystkich głosek dźwięcznych. Przy produkcji głosek bezdźwięcznych rezonans będzie niewyczuwalny.

9. Kontrolujemy wewnętrzną stronę dłoni dźwięk [h] („Hauchlaut”)

Dźwięk [h] jest dla wielu trudnym dźwiękiem. Ćwiczenie polegać może na symulowaniu uczucia zimnych rąk, chuchania w ich wewnętrzną część i odczucia delikatnego „chuchnięcia” na skórze, jak w:

H – Hanna, H, Heinrich, H, Heinrich Heine i par, np. *Hanna – Anna, Haus – aus* itp.

10. Spróbujmy zapoznać uczących się z (niektórymi) znakami transkrypcji fonetycznej, ale tylko wg IPA.

11. „Konkrete Poesie” (Jandla, Warnke’go i innych) potraktujmy też jako źródło tekstów do ćwiczeń fonetycznych.

12. Wykorzystujmy dostępną bibliografię specjalistyczną oferującą bogatą ofertę materiału do ćwiczeń wszystkich zjawisk fonetycznych (por. poniżej).

Bibliografia

- Arabski, J. 1985. „O przyswajaniu języka drugiego (obcego)”. Warszawa. WSiP
- Dieling, H./Hirschfeld, U. 2001. „Phonetik lehren und lernen“. Berlin, München, Wien. Zürich, New York. Langenscheidt
- Doroszewski, W. 1966. „Wśród słów, wyrażen i myśli. Refleksje o języku polskim“. Warszawa, PiW
- Göbel, H./Graffmann, H./Heumann E. 1985. „Ausspracheschulung Deutsch. Phonetikkurs (mit 7 Kassetten, Folienreihe und Begleitheft)“. Köln. Inter Nationes
- Grucza, F. 1978. „Z problematyki błędów obcojęzycznych”. Warszawa. WSiP
- Heilmann, Ch.-M. 1992. „Methodische Aspekte der Klassifikation phonetischer Fehler“. W: Vorderwülbecke K. „Materialien DaF. Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF“. z. 32, s.105-109
- Hirschfeld, U./Reinke, K. 2001. „Phonetik Simsalabim“. Berlin, München, Wien. Zürich, New York. Langenscheidt
- Rausch, R./Rausch, I. 1989. „Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch“. Leipzig. Langenscheidt
- Sajenczuk, M.-E. 2003. „Światowy sławiec, zmeżczyzna, biletarz i mordarz. Komiczny aspekt błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego w SJPC UŁ”. Poznań. w: *Neofilolog*, 22, s.65-74
- Stock, E./Hirschfeld, U. (red.). 2000. „Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen“. Leipzig, Berlin, München, Wien. Zürich, New York. Langenscheidt - Verlag Enzyklopädie
- Szulc, A. 1982. „Błąd językowy a dydaktyka języka obcego.” W: *Języki obce w szkole*, z.5
- Szulc, A. 1997. „Słownik dydaktyki języków obcych”. Warszawa. PWN
- Tertel, R.-K. 1974. „Wymowa niemiecka”. Warszawa. Wiedza Powszechna

Tertel, R.-K.1978. „Typowe błędy popełniane przez kandydatów na studia w języku niemieckim. Błędy wymowy”. W: Grucza, F. „Z problematyki błędów obcojęzycznych”. Warszawa. WSiP, s. 115-124