

O poprawną wymowę w szkole

Wszyscy chyba dostrzegamy daleko idący upadek kultury słowa w życiu codziennym. Upowszechnia się pewna niedbałość, pewna potoczność mowy i wymowy, uważana nieraz za naturalność czy zgoła współczesność stylu. Obecnie nawet teatr zawodowy nie stanowi wzoru poprawnej wymowy. Zwrot w stronę inscenizacji, jako głównego elementu przedstawienia, nie mobilizuje aktorów do pracy nad słowem.

Przyczyn upadku kultury słowa jest wiele. Zaniedbania w tej dziedzinie zaczynają się bardzo wcześniej. Obserwacja praktyki szkolnej wykazała, że w zakresie sztuki wymowy robi się niewiele, często nieumiejętnie, a przede wszystkim niesystematycznie. Skutek jest taki, że z wyjątkiem nielicznych jednostek obdarzonych talentem ogół uczniów wymawia wadliwie i niedbale, intonuje mylnie, akcentuje fałszywie. Powodem takiego stanu rzeczy jest fakt, że nauczyciele większą uwagę zwracają na poprawność ortograficzną. Nie wykazują natomiast należytej troski o ortofonię, o wyraźną, prawidłową wymowę ucznia.

Sytuacja ogromnego obniżenia się poziomu kultury ortoepicznej społeczeństwa, określana często mianem wyjątkowo mocnego kryzysu, skłania do zastanowienia się nad rolą szkoły w profilaktycznych zabiegach dydaktycznych i do praktycznych doświadczeń w dziedzinie sztuki żywego słowa. Godne naśladowania są tradycje szkolne w tym zakresie. W obronie piękna żywej mowy występowali przede wszystkim wybitni poloniści, wskazując wzorce, do których warto dzisiaj sięgnąć. Konrad Górski w swojej pracy nauczycielskiej szczególną uwagę zwracał na „dźwiękowy czar poetyckiego języka”. Choć zabierało to wiele czasu, czytał głośno swoim uczniom najwybitniejsze dzieła naszej poezji. „Wyplącało się to znakomicie podczas

analizy dzieła. Głośna lektura była interpretacją tekstu, co zwłaszcza przy rozbiórce dzieł dramatycznych ułatwiało dotarcie do najistotniejszych wartości utworu.”¹

Do wygłaszania z pamięci utworów poetyckich i prozaicznych ogromną wagę przywiązywał również Kazimierz Wóycicki, gorąco polecając pamięciową naukę tekstów². Przykład nauczycieli zasłużonych na polu upowszechniania kultury języka zwłaszcza dzisiaj, w dobie politechnizacji nauczania, nabiera szczególnego znaczenia.

Przygotowanie instrumentu, a zatem osiągnięcie dużej sprawności narządów artykulacyjnych, wysokiego poziomu poprawności wymawianiowej, wyrażającej się prawidłowym i czystym brzmieniem głosek, stanowi podstawę pracy nad podniesieniem kultury ortoepicznej, jej podbudowę.

Wśród ćwiczeń doskonalących wymowę szczególnie przydatne są te, przy których narządy artykulacyjne wykonują zadania specjalnie trudne. Wszelkie próby, obserwacje i doświadczenia fonetyczne przedsięwzięte w tym celu, wytrwale i systematycznie przeprowadzane treningi w wymawianiu zarówno głosek, jak przede wszystkim wyrazów i całych fraz, przynoszą o wiele więcej korzyści niż na przykład samo czytanie odpowiedniego rozdziału gramatyki czy słuchanie wykładu na ten temat, mają one bowiem wartość pogładową i praktyczną. W pracy nad instrumentem (dykcją) pomocne są zwłaszcza ćwiczenia w wymowie samogłosek ustnych, nosowych oraz grup samogłoskowych i spółgłoskowych. Zespół współczynników w zakresie techniki żywego słowa będzie przedmiotem rozważań dalszej części opracowania, poświęconej opisowi zabiegów usprawniających dykcję.

Ćwiczenia w wymowie samogłosek ustnych

Ponieważ samogłoski ustne nasuwają inne problemy niż nosowe, ćwiczyłam ich poprawną wymowę osobno³. Na początku „przerobiłam” kilka ćwiczeń, które miały na celu przyzwyczajenie uczniów do właściwego otwierania ust przy wymowie każdej z nich. Za pomocą lusterka uczniowie obserwowali, które są najbardziej otwarte, a które najbardziej przymknięte. Po ustaleniu kolejności (od głoski najszerzej do najwęższej: *a, o, u, e, y, i*) wypowiadali je chórem głośno, następnie półgłosem i szeptem, kontrolując

¹ K. Górski: *Uwagi o sztuce recytacji*. „Dialog” 1962, nr 2. Por. także: K. Lausz: *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 251—253; Z. Uryga: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982, s. 186—199.

² K. Wóycicki: *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921, s. 98—100.

³ Zob. A. Zdaniukiewicz: *Z zagadnień kultury języka. Teoria — praktyka — szkoła*. Warszawa 1973; P. Bąk: *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*. Warszawa 1972.

swoją wymowę w lusterku. Inne ćwiczenie stanowiła wymowa par samogłosek o kontrastowym układzie warg:

<i>u — a</i>	<i>u — e</i>
<i>u — o</i>	<i>u — i</i>

oraz

<i>i — a</i>	<i>i — u</i>
<i>i — o</i>	<i>i — e</i>

Sprawdzałam stopień otwarcia ust i układ warg. Wymowa ćwiczebna z konieczności musiała być trochę przesadna, a więc przy *a*, *o* uczniowie otwierali usta szerzej niż normalnie. Pewna przesada miała tutaj znaczenie dydaktyczne, gdyż pozwalała na lepszą analizę akustyczną oraz staranną, kontrolowaną realizację głosową. Celem tego ćwiczenia była likwidacja wymawiania z zaciśniętymi szczękami lub przymkniętymi ustami⁴. Na koniec czytano tekst z podziałem na sylaby i z przedłużaniem samogłosek.

Pierwsze ćwiczenie tego rodzaju przeprowadziłam na fragmencie *Bogu-rodzicy*. Podałam najpierw wzór takiego czytania:

Bo-gu-ro-dzi-ca dzie-wi-ca,
Bo-giem sła-wie-na Ma-ry-ja...

Później próbowali czytać uczniowie, najpierw indywidualnie, następnie chórem. Ćwiczenie to uzmysłowiło uczniom znaczenie właściwego otwierania ust podczas mówienia.

Poprawna wymowa samogłosek nosowych

Gdy wspomniane ćwiczenie nie stanowiło już dla uczniów trudności, zapoznałam ich z kolei z prawidłami poprawnej wymowy samogłosek nosowych i przećwiczyłam praktycznie sposoby ich wymawiania. Wybrałam indukcyjny sposób prowadzenia zajęć.

Wpierw objaśniałam wymowę samogłosek nosowych na końcu wyrazu, na przykład *drogą*, *idę*, *widzę*, *drogę*, i przed spółgłoską *ł* w czasie przeszłym czasowników typu: *wziął* — *wzięła*, *zaczął* — *zaczęła*, a także wymowę samogłosek nosowych przed spółgłoskami szczelinowymi: *w*, *f*, *z*, *s*, *ż*, *ś*, *ź*, *sz*, *ch*, na przykład: *wąwóz*, *wziąwszy*, *kąsać*, *kęs*, *wiązać*, *więzy*, *trząść*, *pięść*, *dążyć*, *mężny*, *wąż*, *mąż*, *węszyć*, *wąchać*, *węch*. Po ich przećwiczeniu wysu-

⁴ Zob. M. Kotlarczyk: *Podstawy sztuki żywego słowa*. Warszawa 1965, s. 80; P. Bąk: *Nauka czytania i recytacji...*, s. 18.

nięto odpowiedni wniosek: samogłoski *ą* na końcu wyrazu nie wolno wymawiać jako *-om* ani jako *-o* (*miedzom, miedzo*) ani też *-ou* (*idou*), lecz tylko jako *-ą* z pełną nosowością. Samogłoskę *ę* w wygłosie wymawiamy jak czyste *e*. Lekkiej nosowości wymaga się tylko na scenie. Przesadnie staranna wymowa nosowego *-ę* na końcu wyrazów trąci szkolarskim pedantyzmem lub afektacją. Samogłoski *-ę* i *-ą* w pozycjach przed *l* i *ł* wymawia jak czyste samogłoski *e*, *o*. Staranne wymawianie nosówek w formach *wzięła, wziął, zginęli* stwarza wrażenie pretensjonalności, a jednocześnie dowodzi braku elementarnych wiadomości z zakresu nauki o języku.

Czytając chórem wyrazy *mąż, męża, wąż, węża*, przedłużano samogłoski nosowe. Przy okazji powtórzenia i utrwalenia wiadomości o narządach mowy i sposobach artykulacji spółgłosek ustalono, iż o wymowie głosek *-ą*, *-ę* z pełną nosowością decyduje sąsiedztwo spółgłoski *ż*(*sz*). Po wypisaniu na tablicy spółgłosek szczelinowych uczniowie dopisywali do nich przykłady wyrazów zawierających *-ą*, *-ę* przed daną spółgłoską:

w, f — *ą*: *wąwóz, wziąwszy*
z, s — *ą*: *wiąz, wąsy, kąsać*
ż, ś — *ą*: *ukąsić, usiąść, wążutki*
ż, sz — *ą*: *mąż, wąż, książka*
ż, sz — *ę*: *mężny, węże, tęższy, węższyć*
ch — *ą*: *wąchać*
ch — *ę*: *węch*

W podanych wyrazach podkreślano samogłoski nosowe, następnie czytano je głośno, akcentując i przedłużając nosówki. Przy tej okazji wymawiano w różnym nasileniu, różnym tempie i na różnej wysokości również spółgłoski nosowe ułożone w następujące szeregi zgłosek: *ma, me, my, mi, mo, mu, mę, mą, nę, ną* itp. Jest to jedno z najlepszych ćwiczeń na emisję głosu⁵. Udział rezonatora nosowego przy wymowie tych samogłosek wprawia w drżenie kości twarzy, a to z kolei wybitnie wzmacnia głos⁶. Przedłużanie samogłosek nosowych wywołuje prawidłową pracę przepony i przeponowy oddech, co jest niezwykle ważne przy głośnym mówieniu⁷.

⁵ Zob. M. Kotlarczyk: *Podstawy sztuki żywego słowa...*, s. 66; Z. i H. Szletyńscy: *Prawidłowe mówienie. Ćwiczenia i wskazówki*. Warszawa 1975, s. 31. Por. także: Cz. Wojtyński: *Emisja głosu*. Warszawa 1970.

⁶ Zob. Cz. Wojtyński: *Emisja głosu...; Zarys higieny głosu. Skrypt dla studentów Wydziału Wokalnego i Wydziału Wychowania Muzycznego Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej*. Red. S. Kłajman. Gdańsk 1975.

⁷ Zob. W. Kochański, O. Koszutska, Z. Listkiewicz: *Sekrety żywego słowa*. Warszawa 1969, s. 131.

Możliwie długo ćwicząco wymowę samogłosek nosowych (nierozłożonych) z pełną nosowością nie tyle ze względu na korektę ich artykulacji, ile z powodu znaczenia tych ćwiczeń dla emisji głosu. W celu przypomnienia zasady wymowy samogłosek nosowych w poszczególnych grupach zapisywano przykłady na tablicy w kolejności:

- a) z nosówką na końcu wyrazu (*drogą*);
- b) z nosówką przed spółgłoską *l* (*dął*);
- c) z nosówką przed spółgłoskami szczelinowymi (*dąż*);
- d) pozostałe (*blękit*, *ląka*).

Następnie przeczytano je jeszcze raz. Był to moment bardzo ważny, ponieważ w tej chwili łączyliśmy teorię z praktyką. Z kolei omówiono wymowę wyrazów z ostatniej grupy i ujęto je w następującej tabelce:

okręt — *et* wymawia się jako *ent*
ręka — *ek* wymawia się jako *eŋk*
blękit — *ek* wymawia się jako *eŋk*

Do tych przykładów uczniowie dodali jeszcze inne:

trąba — *ąb* — *omb*
kąpiel — *ąp* — *omp*
pięć — *ęć* — *eńć*
kępa — *ęp* — *emp*

Tu wyjaśniłam, że nosówki te rozkładają się; wyodrębnia się z nich wyraźnie spółgłoska nosowa. Wskazanie na przyczynę tego zjawiska — zależność od sąsiednich głosek — doprowadziło uczniów do wysnucia uogólniającego wniosku, iż samogłoski nosowe przed spółgłoskami zwartymi *b*, *t*, *d*, *k*, *g* oraz przed zwartoszczelinowymi *c*, *dz*, *ć*, *dź* są wymawiane jako odpowiedniki fonetyczne dwuelementowych zbitek literowych złożonych z litery *e* lub *o* i następującej po niej litery *n* lub *m*, przed tylnojęzykowymi *ę* = *eŋ*, *ą* = *oŋ*. Lekcję tę przeprowadziłam na podstawie sonetu Mickiewicza *Burza*. Wyrazy zawierające samogłoski nosowe: *prysnął*, *jęki*, *ręki*, *odmętu*, *okrętu*, *szturmujący*, *objęcia*, *modlą się*, podzielono według pozycji samogłoski nosowej i omówiono poszczególne grupy.

Dla pełniejszego obrazu asynchronicznej wymowy samogłosek nosowych wykonano następujące zestawienie zasad i przykładów:

a) *a*, *ę* przed spółgłoskami *b*, *p* wymawiamy jako *om*, *em* (*q*: *skąpy*, *kąpać się*, *dąbek*, *ząbek*; *e*: *sep*, *kępa*, *dęby*, *bęben*);

b) *a*, *ę* przed spółgłoskami *t*, *d* wymawiamy jako *on*, *en* (*q*: *kąt*, *wątek*, *ładowy*, *sądy*; *ę*: *kręty*, *święty*, *tędy*);

c) *q, ę* przed spółgłoskami *ć, dź* wymawiamy jako *eń, oń* (*q*: *ciąć, dąć, miąć, kądział*; *ę*: *pięć, chęć, kręcić, wędzić*);

d) *q, ę* przed spółgłoskami *k, g* wymawiamy jako *oŋ, eŋ* (*q*: *mąka, ląka, pąk, urągać*; *ę*: *męka, ręka, sięgać*);

e) *q, ę* przed spółgłoskami *č, ž* wymawiamy jako *oŋ, eŋ* (*q*: *pączek, mączka*; *ę*: *pęczek, męczyc*).

Omówienie i przeciwiczenie wielu możliwych sposobów realizacji samogłosek nosowych, umożliwiające przypomnienie i utrwalenie odpowiednich zasad ortograficznych, było pożądane z tego względu, że w wymowie wyrazów tego typu młodzież popełnia wiele błędów wynikających z przesadnej staranności w odczytywaniu tekstów pisanych, a tę przesadną poprawność (hiperpoprawność) bardzo trudno z wymowy uczniów wykorzenić. Razem ze zjawiskiem nadmiernego uproszczenia grup spółgłoskowych stanowi ona najczęstszą formę wykroczeń przeciwko normom poprawnej wymowy.

Wymowa grup samogłoskowych

Na wymowę grup samogłoskowych uczulałam młodzież przez odpowiednie obserwacje, wskazówki ortofoniczne i ćwiczenia dykcyjne. Zagadnienie to opracowałam w klasie I licealnej, aby przeciwdziałać utrwalaniu się błędnych nawyków. Okazją była analiza *Żeńców* Szymonowica. Wyszukano w utworze połączenia wyrazów zawierające grupy samogłoskowe, zapisano na tablicy i podkreślono zbiegi samogłosek:

*przychodzi a my
chce uczeń
dnia oko
śliczne oko
chmura i kozioł*

Przed ustaleniem zasady czytania takich połączeń samogłoskowych polecałam uczniom podać własne przykłady zbiegu samogłosek. W jednej kolumnie grupowano zbiegi samogłosek wewnątrz wyrazu, w drugiej — powtarzające się samogłoski na styku wyrazów, w trzeciej — zetknięcia różnych samogłosek w sąsiadujących wyrazach.

Proponowano następujące wyrazy i wyrażenia:

<i>zaorać (ale toast)</i>	<i>jedno okno</i>	<i>ile aut</i>
<i>wyuczyć</i>	<i>mała Ania</i>	<i>do Ewy</i>
<i>zauważyć</i>	<i>mieli igły</i>	<i>a ona</i>
<i>zaimponować (ale choinka) pięciu uczniów o awansie</i>		

Podkreślano sąsiadujące ze sobą samogłoski, a następnie ustalono zasadę, że jeżeli znajdują się one obok siebie w tym samym wyrazie, czytamy je wyraźnie, ale łącznie, jeżeli zaś należą do dwu sąsiednich wyrazów — oddzielnie. Po omówieniu i przećwiczeniu wymowy grup samogłoskowych powrócono do wiersza. Dla urozmaicenia ćwiczeń i zarazem dla utrwalenia poprzednio nabytych wiadomości o wymowie samogłosek ustnych i nosowych raz jeszcze przeczytano fragmenty sielanki wolno, z podziałem na sylaby i ze zwróceniem uwagi na wymowę wszystkich samogłosek.

Ćwiczenia te pozwoliły uczniom zrozumieć, że zacieranie się wyrazistych samogłosek na granicy wyrazów może niekiedy prowadzić do utraty sensu wypowiedzi.

Wymowa spółgłosek i grup spółgłoskowych

Celem osiągnięcia wyraźnej i poprawnej wymowy spółgłosek ćwiczyłam przede wszystkim umiejętność i energiczne, zdecydowane zwieranie narządów mowy, artykulację spółgłosek zwartych i zwartoszczelinowych. Korygowałam powszechny błąd w wymowie, którym była nie dość energiczna artykulacja spółgłosek spowodowana małą sprawnością narządów artykulacyjnych, nie dbałym, mało energicznym ich zwieraniem.

Przed rozpoczęciem ćwiczeń przypominano potrzebne wiadomości (zwieranie warg i wybuch przy *p*, zwarenie między krawędzią języka a nasadą zębów przy *t*, zwarenie między tylną częścią języka a podniebieniem miękkim przy *k* itp.). Przypomnieniu tych zagadnień towarzyszyły — pokaz artykulacji nauczyciela, odpowiednie rysunki na tablicy, obraz głosek polskich Abińskiego⁸.

Do ćwiczeń wykorzystałam propozycje Juliusza Tennera, który w *Podręczniku sztuki czytania*⁹ zaleca jako szczególnie korzystne wymawianie sylab *te* — *de* lub *de* — *te*. Wyrabia ono tylko umiejętność artykułowania spółgłosek przedniojęzykowych, toteż tak samo intensywnie ćwiczyłam u uczniów wymowę spółgłosek wargowych i tylnojęzykowych. Gimnastykowali więc narządy mowy, wymawiające sylaby:

<i>pe</i> — <i>be</i>	<i>be</i> — <i>pe</i>
<i>te</i> — <i>de</i>	<i>de</i> — <i>te</i>
<i>ke</i> — <i>ge</i>	<i>ge</i> — <i>ke</i>

⁸ Tablice te można znaleźć m.in. w książce T. Benniego: *Fonetyka opisowa języka polskiego*. Wyd. 2. Wrocław 1964.

⁹ J. Tenner: *Podręcznik sztuki czytania*. Lwów 1917.

Gdy powstało zrazu pewne zamieszanie, zaczęto wymawiać te sylaby rytmicznie, w tempie regulowanym przez nauczyciela, półgłosem, później szeptem.

W następnej kolejności ćwiczyłam wymowę spółgłosek zwartych w poszczególnych wyrazach. Uczniowie podawali wyrazy, w których ćwiczona spółgłoska występuje dwa lub trzy razy:

b: baba, bomba, bibuła

p: papa, papryka, pompa

d: dodać, dudek, dudni

t: tato, totek, totem

g: goguś, gigant, gagatek

k: kaczka, kukulka, kokos

Zapisane na tablicy wyrazy uczniowie czytali chórem głośno, półgłosem i szeptem.

Do ćwiczeń w czytaniu tekstu posłużył wiersz Asnyka *Ulewa*. Uczniowie czytali tekst trzykrotnie, zwracając za każdym razem uwagę na wyrazy z inną spółgłoską zwartą: najpierw uwydatniali spółgłoski *d*, *t*, następnie *b*, *p*, wreszcie *g*, *k*. Po trzykrotnym wolnym i wyraźnym odczytaniu wiersza poleciłam jednemu z uczniów przeczytać go ze staranną, energiczną wymową wszystkich spółgłosek zwartych. Na innej lekcji przeciwiczyli uczniowie wymowę spółgłosek zwartych z rezonansem nosowym *m* i *n*. Kiedy indziej znów zajmowaliśmy się spółgłoskami zwartoszczelinowymi *c*, *dz*, *ć*, *dź*, *cz*, *dż*, przeznaczając na te ćwiczenia po kilka minut.

Przy powtarzaniu w klasie I reguł ortograficznych dotyczących pisowni przedrostków zwróciłam uwagę uczniów na spółgłoski podwojone: *oddalać się*, *bezzwłocznie*, *oddłubać*, *rozzłościć*, *bezzębny*. Zapisane przykłady czytali uczniowie głośno (indywidualnie i chórem), starając się wymawiać spółgłoski podwójnie. Nieco przesadna wymowa chroniła przed zlaniem się dwu spółgłosek w jedną.

Niejakim urozmaicheniem ćwiczeń było podawanie przykładów występowania jednakowych spółgłosek na końcu jednego wyrazu i na początku wyrazu następnego (*las sosnowy*) i ogłoszenie konkursu na takie właśnie przykłady. Uczniowie zapisywali na tablicy w kolumnie spółgłoski w odpowiedniej kolejności. Obok dopisywali podawane przez swoich kolegów przykłady. Powstał zapis:

b: chleb biały

p: trop powoli

d: sad duży

t: świt tutaj

dz: pieniądz dzwoni
c: noc całunem
ż: wąż żądło wysuwa
sz: masz szukać
w: rów wody pelen
m: mam mówić
s: głos sumienia
z: mróz zelżał
cz: Apacz czuwa
ć: nieć cienka
g: nóg grubych
k: kok Kasi
ch: mech chaty

Wezwani uczniowie czytali po kilka zestawień, starając się wymawiać wyrazy w izolacji. Było to konieczne dla ich zrozumiałości. Przypomnienie zasady dotyczącej pisowni przedrostków *roz-* i *bez-* (*rozsądek, rozslawić, rozstać się, bezskutecznie, bezsprzecznie, bezstronny*) stworzyło okazję do stwierdzenia, że również te podwójne spółgłoski, które brzmią jednakowo, choć w piśmie odpowiadają im różne litery, należy wymawiać bardzo starannie. Chóralnym odczytaniem przykładów ze wszystkich grup zamknęłam pierwszy etap ćwiczeń kształcących wymowę spółgłosek podwójnych.

Obszernie omówiona została wymowa wyrazów, w których zachodzą upodobnienia spółgłosek pod względem dźwięczności, szczególnie tych, w których tracą dźwięczność spółgłoski półotwarte, ponieważ wiąże się to z ich całkowitym zanikiem w mniej starannej, potocznej wymowie. Przypomniano i zilustrowano odpowiednimi przykładami zasadę dźwięcznego wymawiania spółgłoski *ł* na końcu wyrazu (na co dzień Polacy tego cichego *ł* w ogóle nie wymawiają, ale w recytacji i przemówieniach to ubezdźwięcznione *ł* należy wymawiać)¹⁰. Wskazałam na dźwięczną lub bezdźwięczną wymowę spółgłoski *ł* w czasie przeszłym po spółgłoskach dźwięcznych:

jadł lub jatł (a nie — jat)
wiózł lub wiósł (a nie — wiós)
mógł lub mókł (a nie — mók)

i na konieczność zachowania w wymowie starannej i w recytacji spółgłosek półotwartych w środku wyrazu między spółgłoskami bezdźwięcznymi

¹⁰ Por. B. Wieczorkiewicz: *Sztuka mówienia*. Warszawa 1980, s. 61; E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

(*piosnka, Piotrków*). Po omówieniu i zademonstrowaniu wymowy tych wyrazów uczniowie sami podawali podobne przykłady i czytali je głośno indywidualnie i chórem.

Odwołując się do ogólnych wiadomości uczniów o sposobach artykulacji spółgłosek, nie sposób było opracować zagadnienia granicy upodobnień dopuszczalnych w wymowie poprawnej bez znajomości klasyfikacji spółgłosek. Aby przybliżyć uczniom problem, zapisywałam na tablicy kolumnę wyrazów z przedrostkiem *roz-*; następnie czytaliśmy głośno te wyrazy, obserwując, jak w każdym z nich brzmi w swobodnej wymowie spółgłoska z w przedrostku *roz-* i zapisywaliśmy to brzmienie obok poszczególnych wyrazów:

<i>rozdać (z)</i>	
<i>rozłożyć (z)</i>	<i>rozciąć (s, ś)</i>
<i>rozgrzeszyć (z)</i>	<i>rozcierać (s, ś)</i>
<i>rozpaść (s)</i>	<i>rozczesać (s, sz)</i>
<i>roztrącić (s)</i>	<i>rozszumieć (s, sz)</i>
<i>rozdzielić (ż)</i>	<i>rozżarzyć (ż)</i>
<i>rozdźwięk (ż)</i>	

Obserwacja zachowania się etymologicznego *z* w przedrostku *roz-* doprowadziła do stwierdzenia, że jest ono wymawiane na kilka sposobów: jako *z*, *s*, *ż*, *ś*, *ź*, *sz* i że zależy ono od następnej głoski: przed samogłoskami i przed spółgłoskami dźwięcznymi *z* brzmi dźwięcznie (*z*, *ż*, *ź*), a przed spółgłoskami bezdźwięcznymi — bezdźwięcznie (*s*, *ś*, *sz*). Przed spółgłoskami twardymi (*d*, *p*, *t*) wymawiamy spółgłoskę twardą (*z*, *s*), przed miękkimi (*dź*, *ć*) — miękką (*ż*, *ś*), a przed spółgłoskami szumiącymi *cz*, *sz*, *ź* — spółgłoski *sz* i *ż*.

Zwróciłam uczniom uwagę na fakt, iż w często spotykanej wymowie *roszsumieć*, *roszczesać*, *rozżarzyć* upodobnienie spółgłosek posunięte jest za daleko (nie mówimy też w starannej wymowie *szczernieć*, *szczesać* itp.), że zamiast dokonywać artykulacji poszczególnych spółgłosek w dwu bardzo blisko ze sobą sąsiadujących miejscach albo się je artykułuje w jednym z tych dwu miejsc (zwykle w miejscu artykulacji spółgłoski następnej), albo w miejscu pośrednim między nimi. Po takim teoretycznym przedstawieniu problemu asymilacji spółgłosek przedniojęzykowych przeszliśmy do ćwiczeń praktycznych.

Poleciłam uczniom znaleźć w tekście *Pieśni o Rolandzie* wyrazy z przedrostkiem *roz-*, *bez-* i *z (-s)*. Młodzież demonstrowała poprawne ich odczytanie poza tekstem, następnie w tekście.

Wiele żmudnych ćwiczeń przeprowadziliśmy w związku z upodobnieniami spółgłosek w grupach *trz*, *drz*, *strz*, *zdrz*. Wykorzenienie artykulacji *czeba*, *szczelać* czy *dzewo* wymagało uporczywej długotrwałej walki z dyskwalifikującą wymową tych grup spółgłosek. Wymowa z nadmiernym upodobnieniem,

obejmującym nie jedną, lecz dwie spółgłoski poprzedzające: *szczelać* i *żdźemnąć się*, uważana za poprawną w języku potocznym, ale nie do przyjęcia w starannej recytacji, okazała się najtrudniejszą do zwalczenia. Wyrazy *trzcina*, *trzmiel*, *strzał*, *drzwi* były próbą sprawności dykcyjnej ucznia. Okazji do sprawdzenia i przeciwiczenia wymowy tych trudnych wyrazów dostarczyła m.in. *Reduta Ordona* („Nam strzelać nie kazano...”) i *Świtezianka* („Chłopiec był strzelcem...”).

Na właściwe, poprawne ich artykułowanie zwracałam uwagę przy każdej sposobności, wyjaśniając mechanizm błędów powstających w ich wypowiedaniu¹¹. Jego zrozumienie było warunkiem przejścia do dalszych prób i ćwiczeń usprawniających dykcję.

Ćwiczenia w poprawnym akcentowaniu wyrazów

Punktem wyjścia do ćwiczeń w poprawnym akcentowaniu wyrazów był tekst ułożonego przez uczniów sprawozdania z wycieczki. Jeden z uczniów podkreślał w nim odpowiednie sylaby na tablicy, pozostali w zeszytach. Przy wyrazach trzysylabowych konieczne okazało się przypomnienie ogólnej zasady akcentowania wyrazów w języku polskim. W pracy samodzielnej uczniowie podkreślali sylaby akcentowane w wyrazach cztero- i pięciosylabowych, ale tylko te, co do których nie mieli wątpliwości. Sprawdzałam następnie wyniki pracy. Wspólnie ustalono, że w czasie przeszłym w 1. i 2. osobie l. mn. akcentujemy trzecią sylabę od końca, a formy czasownikowe zakończone na *-bym*, *-byś*, *-by*, *-byśmy*, *-byście* akcentujemy tak, jakby tych części nie było¹².

Odczytywano następnie pełny tekst sprawozdania, akcentując wyraźnie właściwą sylabę. Właściwe odczytanie indywidualne poprawiał wezwany uczeń, pomyłki w czytaniu głośnym zbiorowym — prowadzący ćwiczenia. Pomogły one unaocznic uczniom znaczenie prawidłowego akcentowania wyrazów dla właściwego zrozumienia tekstu.

Ćwiczenia w czytaniu wyraźnym i poprawnym

Zabiegi dydaktyczne idące w kierunku praktycznego opanowania umiejętności wyraźnego i poprawnego czytania miały rozmaity charakter. Przede

¹¹ Niektóre z ćwiczeń dykcyjnych i oddechowych sprawdzonych w pracy pedagogicznej powtórzyłam za H. Szletyńskim. Wzorów do zestawienia ćwiczeń artykulacyjnych dostarczyła również ciekawa praca H. Mysłkowskiej: *Kształcenie wymowy dzieci w przedszkolu. Ćwiczenia ortofoniczne*. Warszawa 1959.

¹² Por. P. Bąk: *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa 1977, s. 101.

wszystkim było to pilne przysłuchiwanie się głośnemu czytaniu poszczególnych uczniów i korekta tego czytania. Jeśli uczniowie nie dostrzegali błędów przeciw prawidłom wymowy, zwracał na nie uwagę nauczyciel. Najczęstszymi błędami ortofonicznymi były: „literalna” wymowa samogłosek nosowych (*zap* zamiast *zomp*), łączenie dwu jednakowych lub różnych samogłosek w jedną (wymowa *peta* zamiast *poeta*, *mia.a* zamiast *miała*), redukowanie spółgłosek podwojonych szczególnie między wyrazami (*jes tam* zamiast *jest tam*) oraz za daleko idące upodobnienia i uproszczenia w grupach spółgłosek (wymowa: *misz taki* zamiast *mistsz taki*, *ćcina*, *dzewo*, *czymac* itp.).

W trakcie ćwiczenia wskazywałam błąd, wyjaśniałam, na czym polegał, dawałam wzór poprawnej wymowy. Z kolei polecałam uczniom kilkakrotnie wymówić wyraz poprawnie, wreszcie sprawdzałam, czy uczeń czytający przyswoił sobie wymowę poprawną¹³. Jeżeli napotykał trudności, podawałam przykłady i ćwiczenia dodatkowe.

W nauce czytania wyraźnego i poprawnego stosowałam przede wszystkim ćwiczenia z góry zaplanowane. Przeprowadzałam je najczęściej wtedy, gdy zamierzałam zadać jako pracę domową naukę wiersza na pamięć. Tak na przykład po odtworzeniu z płyty *Koncertu Wojskiego* i po jego analizie czytanie wiersza rozpoczynano od dzielenia wyrazów na sylaby. Takie czytanie gwarantuje dokładne wymówienie szczegółów wyrazu, wszystkich jego samogłosek i spółgłosek¹⁴.

Dla urozmaicenia ćwiczeń dzieliliśmy fragment na partie do czytania głośnego i półgłosem. Uczniowie sami wskazywali, że półgłosem należy czytać wszystkie informacje o przerwaniu gry przez Wojskiego („Tu przerwał, lecz róg trzymał”), a także finał fragmentu („I szła muzyka coraz szersza, coraz dalsza”).

Inne ćwiczenie polegało na czytaniu powolnym (ponieważ czytanie szybkie jest źródłem złej wymowy). Uczniowie czytali więc wolno, lekko przedłużając sylaby akcentowane oraz wymawiając dobitnie spółgłoski i grupy spółgłosek w wyrazach i między wyrazami. Głośny wyraźny szept szczególnie uwypuklał wymowę spółgłosek. Ponieważ w tekście znajdują się słowa trudne do wymówienia, wyszukiwaliśmy wyrazy z grupami spółgłosek utrudniającymi ich poprawne wypowiedzianie (*niewstrzymanym*, *strzelce*, *szczwacze*, *kunszt*, *twardszy*, *strzelanie*, *trzymał*, *czystsza*, *rozwarłszy*, *drzew*) i niektóre połączenia wyrazów (*róg kształty*). Wyrazy te zapisywano na tablicy i odczytywano chóralnie. Z kolei sprawdzałam, czy uczniowie ze słabą dykcją wymawiają je poprawnie. Na zakończenie odczytywali oni indywidualnie poszczególne fragmenty utworu. Tym ćwiczeniem poprzedziłam zadanie pamięciowego opanowania „koncertu”.

¹³ Por. J. Kija s: *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*. Red. W. Szyszkowski. Warszawa 1968, s. 198.

¹⁴ Por. M. Mikuta: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1963, s. 52.

Opisane próby uzmysławiały uczniom, że uwypuklanie w czytaniu półgłosem i szeptem trudnych dykcyjnie spółgłosek przynosi widoczne rezultaty w postaci wyrazistego zróżnicowania poszczególnych dźwięków.

Ćwiczenia artykulacyjne i dykcyjne stanowiły pierwszy etap pracy nad wyrabianiem u młodzieży poprawności wymowy. Próba pominięcia go w sytuacjach dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie tej umiejętności grozi całkowitym niepowodzeniem przedsięwzięcia.

Brak podbudowy w dziedzinie opanowania warsztatu, a więc sprawności artykulacyjnej, uniemożliwia realizację zadań z zakresu kultury żywego słowa, które wynikają z programu już od pierwszej klasy szkoły średniej.

Warunkiem kształcenia kultury żywego słowa jest usunięcie zaburzeń i rażących zaniedbań w dziedzinie wymowy¹⁵. Nie może być poprawnej recytacji bez opanowanej techniki mówienia, bez postawionego głosu, prawidłowej fonacji, uregulowanego oddechu, tj. bez prawidłowej emisji. To środki konieczne dla uzyskania odpowiedniego wyrazu. Mając za sobą techniczne przygotowanie mowy poprawnej, dochodzimy do środków interpretacyjnych, służących do najlepszego wyrażania treści mówionego tekstu.

„Poprawna artykulacja poszczególnych głosek jest podstawą do prowadzenia ćwiczeń ortofonicznych z wykorzystaniem tekstów.”¹⁶ Istota rzeczy sprowadza się zatem do „oczyszczenia przedpola”, tj. do takiego wyćwiczenia i skorygowania aparatu mowy, aby stał się on fundamentem, na którym bez obawy oprzeć można nadbudowę, jaką stanowi kultura żywego słowa¹⁷. Ignorowanie tej kolejności może dać efekty niepożądane. Szkoła jest zatem jedyną placówką, gdzie owo „oczyszczenie przedpola” może odbywać się w sposób zorganizowany, toteż nauczyciel, dla którego nie jest ono sprawą drugorzędną, okazji tej nie zmarnuje.

¹⁵ Zob. B. Ročławski: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1981, s. 84.

¹⁶ Tamże, s. 138, zob. także: Z. i H. Szletyńscy: *Prawidłowe mówienie...*, s. 60; J. Kochanowicz: *Podstawy recytacji i mowy scenicznej*. Warszawa 1959.

¹⁷ Zob. G. Demelowa: *Elementy logopedii*. Warszawa 1979, s. 4.

Мариа Волан

О ПРАВИЛЬНОМ ПРОИЗНОШЕНИИ В ШКОЛЕ

Резюме

Предметом размышлений является проблематика произношения (речи), точнее говоря, грамматических упражнений. В работе предлагается способ улучшения дефектов речи. Автор указывает на роль тренировки и корректирования речевого аппарата, предлагает упражнения для поправки звукового строя языка в области звука, слова, предложения.

В обучении орфографии большое значение имеют наглядные и практические упражнения связанные с дикцией и артикуляцией, которые автор считает фундаментом культуры живого слова, без которого невозможно было бы достичь экспрессии. Особенно полезными в работе над аппаратом (дикцией) считает упражнения, связанные с произношением носовых гласных и губных, а также гласных и согласных групп, в правильном произношении слов, в выразительном чтении предложений. Перечисленный состав факторов в области техники живого слова составляет, по мнению автора, основу приёмов улучшающих дикцию.

Maria Wolan

ABOUT CORRECT PRONOUNCIATION AT SCHOOL

Summary

The subject under consideration here is the problem of correct pronunciation and, to be more precise, orthophonic exercises. In this paper ways of improving speech defects are presented indicating the role of training exercises and correcting the speech apparatus. The authoress offers a big range of this type of exercises for correcting vocal sphere of speech in pronouncing syllables, words and sentences.

In orthophonic education great conceptual and practical values are given to articulatory and diction exercises which are thought to be the culture foundation in living speech and without which true communicative expression would be impossible to achieve. She believes that the exercises in practising pronunciation of oral and nasal vowels are specially useful in work on speech apparatus (diction) as well as on vowel groups and consonant ones in correct accentuation of words and in expressive reading of the whole sentences. The above mentioned set of coefficients in loud reading technique is, according to the paper's author, the core of all attempts applied to improve speaker's diction.