

Marian Ziombra

Występowanie wtórnej interferencji fonetycznej na zaawansowanym i końcowym etapie nauczania języka rosyjskiego na studiach kierunkowych

Studia Rossica Posnaniensia 25, 245-249

1993

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

WYSTĘPOWANIE WTÓRNEJ INTERFERENCJI FONETYCZNEJ NA ZAAWANSOWANYM I KOŃCOWYM ETAPIE NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA STUDIACH KIERUNKOWYCH

THE OCCURRENCE OF SECONDARY PHONETIC INTERFERENCE
AT THE ADVANCED LEVEL OF RUSSIAN LANGUAGE INSTRUCTION
IN SPECIALIZED STUDY

MARIAN ZIOMBRA

ABSTRACT. Based on the literature on the subject and his own observations the author has drawn the conclusion that in order to prevent secondary interference a comprehensive approach is necessary during the instruction of pronunciation. Orthophonic and orthoepic exercises should be conducted at all phonetic levels – sounds, accents, and intonation with regard to lexical and morphosyntactical areas during the mastering of particular forms of language competence.

Marian Ziombra, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Rosyjskiej, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska – Poland.

Na zaawansowanym etapie nauczania języka rosyjskiego, za który to etap należy uznać 4 i 5 rok studiów, studenci już stosunkowo dobrze mają opanowany język w jego stylistycznym wariacie literackim; wystarczająco poprawnie czytają literaturę piękną, względnie dobrze komunikują się z Rosjanami, potrafią w sposób spontaniczny kreować teksty monologowe i dialogowe na przerobione tematy.

Dla tego typu studiów, kiedy uczący się przenoszą i utrwalają wykształcone nawyki i umiejętności foniczne w poszczególnych rodzajach sprawności językowych na coraz to szerszy materiał leksykalny i morfosyntaktyczny, jest rzeczą charakterystyczną nie tylko opanowanie umiejętności rozpoznawania i reprodukcji elementów fonicznych, lecz także przyswajanie nowych kategorii i połączeń, różniących się od tych, które zwykle są przekazywane za pomocą środków języka ojczystego. Wszystko to stwarza wrażenie zarówno u studentów, jak i ich interlokutorów, że system fonologiczny opanowywanego języka jest przyswojony w znacznym stopniu poprawnie i jedynie tak zwany „akcent” obcojęzyczny wskazuje na stosunkowo ograniczone władanie tym językiem. W tym okresie nauczania i uczenia się można zauważyć wszakże, iż „akcent” w mowie reproduktywnej i produktywnej staje się bardziej widoczny aniżeli na

etapie nauczania korekcyjnego (1 i 2 rok). W. Zangligier, opierając się na doświadczeniach, wynikających z nauczania języka rosyjskiego Bułgarów, doszedł do następującego wniosku¹: „Na trzecim etapie (nauczania – M. Z.) następuje dezintegracja nawyków artykulacyjnych. Dlatego wymowa studentów-absolwentów w większości wypadków jest gorsza, aniżeli wymowa ich kolegów z pierwszego roku. Restauracja bądź rekonstrukcja wymaga specjalnych ćwiczeń słuchowo-artykulacyjnych”. Na uwagę zasługuje fakt, że dezintegracja nawyków i umiejętności z zakresu wymowy występuje niezależnie od tego, czy język rosyjski w stosunku do języka ojczystego studentów jest językiem pokrewnym czy też nie. Na podstawie obserwacji, poczynionych przez piszącego te słowa podczas prowadzenia ćwiczeń praktycznych, można przypuszczać, iż główną przyczyną obserwowanego pogorszenia wymowy rosyjskiej na zaawansowanym i końcowym etapie nauczania jest wtórna interferencja fonetyczna. W odróżnieniu od interferencji fonetycznej, występującej w korekcyjnym okresie nauczania, która jest uwarunkowana przede wszystkim czynnikami psychofizjologicznymi, wtórna interferencja fonetyczna jest głównie wynikiem oddziaływania przyczyn psycholingwistycznych. Zasadniczym powodem, wywołującym wtórną interferencję jest to, iż odróżniającą cechą zaawansowanego etapu nauczania języka jest zmiana wzajemnych stosunków pomiędzy mową wewnętrzną i zewnętrzną². Psycholingwiści są zdania, iż na początkowym etapie nauczania i uczenia się mowa wewnętrzna jest realizowana w języku ojczystym, natomiast mowa zewnętrzna opiera się na języku studiowanym. Skutkiem tego jest różne funkcjonalne ukierunkowanie mowy wewnętrznej i zewnętrznej, a w związku z tym także różne wymagania w stosunku do nich.

Podstawowym zadaniem mowy wewnętrznej jest maksymalnie precyzyjne formułowanie danej myśli, to znaczy, iż główna uwaga mówiącego jest skoncentrowana na stronie znaczeniowej wypowiedzi, na jej treści. Mowa zewnętrzna wykorzystywana jest w celu poprawnego ortofonicznie realizowania dźwiękowego już wcześniej sformułowanej myśli i główną uwagę mówiący koncentruje na formie dźwiękowej wypowiedzi. Właśnie dlatego na tym etapie nauczania wymowa wciąż jest kontrolowana przez mówiącego: mowa zewnętrzna stanowi dźwiękową realizację wcześniej zaprogramowanej mowy wewnętrznej.

Na zaawansowanym i końcowym etapie nauczania bardzo często jest obserwowana koincydencja (zbieżność) mowy wewnętrznej i zewnętrznej, to

¹ В. Занглигер, *Об этапах формирования иноязычного произношения студентов языкового вуза в условиях сильной интерференции родного языка*. В: Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами, София 1973, с. 141.

² К. Бабок, *Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе*, София 1974, с. 12.

znaczy, że uczący się mówią i myślą w danym języku obcym. Jest to zgodne z regułą, iż z punktu widzenia komunikowania się dla mówiącego bardziej ważna jest treść, a nie forma. Dlatego też główna uwaga jest koncentrowana przez niego na tym co, a nie jak należy powiedzieć. W tym okresie nauczania treści poświęca się znacznie więcej miejsca, a stopień świadomej kontroli formy jest o wiele mniejszy. W przypadku, kiedy do danego momentu nauczania wymowa języka obcego we wszystkich pozycjach oraz w takich sprawnościach, jak mówienie i czytanie, osiągnęła stopień całkowitego zautomatyzowania, kiedy opanowana jest baza artykulacyjno-rytmiczna i intonacyjna, zauważalne pogorszenie wymowy nie występuje. Natomiast w sytuacji, kiedy baza artykulacyjno-rytmiczna i intonacyjna jako kategoria fonologiczna, obejmująca wszystkie foniczne środki języka, opanowana jest niedostatecznie, co jest zupełnie prawdopodobne, występuje zjawisko interferencji wtórnej. Zdaniem N. Samujłowej³, w tych przypadkach bardzo efektywne są ćwiczenia, związane z utrwalaniem poprawnych nawyków mowy monologicowej i dialogowej.

Ćwiczenia fonetyczne, przeprowadzane na podstawie mowy dialogowej, nie powinny ograniczać się do czytania i reprodukcji tekstu. Jest pożądane, żeby do dialogu, jak i do każdego zresztą tekstu, odpowiednio adaptowanego fonetycznie, były przygotowane pytania, zadania do rozwiązania, podczas wykonywania których studenci winni zwracać uwagę na stronę fonetyczną, gramatyczną oraz znaczeniową w sposób kompleksowy. W tekście powinny występować zadania na korekcję utraconych nawyków i umiejętności ortofonicznych oraz różnego rodzaju zadania twórcze, polegające na zamianie konstrukcji intonacyjnych, układaniu nowych zdań z wyrazami, zawierającymi korygowane dźwięki, w liczbie pojedynczej lub mnogiej, użycie wyrazu w innych przypadkach, aniżeli ma to miejsce w tekście. Ponadto po jednokrotnym lub kilkukrotnym odczytaniu tekstu dialogowego przez poszczególne osoby jeden ze studentów czyta jedną replikę, a drugi reprodukuje z pamięci odpowiedź, zwracając jednocześnie uwagę na formę dźwiękową wypowiedzi. Pracę nad tekstem można zakończyć w ten sposób, iż studenci reprodukują dialog z pamięci (bez podpórki tekstowej), układają pytania i odpowiadają na nie oraz zapisują do zeszytu ułożone przez siebie zdania, zawierające wyrazy z korygowanymi dźwiękami, dokonując jednocześnie segmentacji syntagmatycznej.

Na zaawansowanym etapie nauczania winny być przewidziane ćwiczenia profilaktyczne, powtarzające i utrwalające w świadomości studentów podstawowe cechy, prawidłowości oraz specyfikę rosyjskiego systemu fonologicznego, nawet wtedy, gdy występowanie interferencji wtórnej nie jest zbyt zauważalne.

³ Н. Самуйлова, *Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению*. В: Вопросы обучения русскому произношению, Москва 1978, с. 5.

Struktura fonetyczna, system fonologiczny każdego języka obcego jest opanowywany nie od razu w całości, lecz fragmentami, poszczególnymi ogniwami. Praktycznie dopiero na końcowym etapie nauczania, kiedy opanowany jest cały system języka i studenci posiadają już określone doświadczenie w komunikowaniu się w tym języku, następuje stopniowe łączenie fragmentów. Właśnie dlatego na tym etapie nauczania szczególnie ważnego znaczenia nabierają ćwiczenia praktyczne z ortofonii, których zadaniem jest transformacja wiedzy teoretycznej w praktyczne nawyki i umiejętności.

W tym okresie procesu dydaktycznego z reguły następuje przejście od neutralnego (literackiego) stylu mowy do stylu potocznego, konwersacyjnego. Jedną z cech różniących obydwie style jest napięcie artykulacyjne narządów mowy. Specyficzną cechą rosyjskiego stylu potocznego jest mniejsze napięcie artykulacyjne. Często przejściu od jednego stylu do drugiego towarzyszy występowanie nowych, zupełnie nieoczekiwanych błędów ortofonicznych.

Wydaje się rzeczą oczywistą, że na zaawansowanym etapie nauczania wymogi w odniesieniu do organizacji i treści ćwiczeń, mających na celu całkowite opanowanie wymowy winny być inne aniżeli na etapie korekcyjnym. Podczas zaawansowanego etapu nauczania główna uwaga studentów oraz wykładowców powinna być ukierunkowana na świadomą i wszechstronną analizę języka i mowy, ustalenie i uświadomienie powiązań przyczynowo-skutkowych pomiędzy nimi. Imitacja, pasywne słuchanie, mechaniczne powtarzanie, fragmentaryczne zapamiętywanie – wszystko to powinno być sprowadzone do minimum. Bardzo istotnego znaczenia nabiera praca samodzielna studentów. Znaczna liczba ćwiczeń winna być związana z analizowaniem przez studentów zarejestrowanych na taśmie magnetofonowej własnej mowy spontanicznej oraz mowy ich kolegów. Podczas przeprowadzanych analiz nie tylko są uświadamiane popełnione błędy, lecz na podstawie otrzymanych danych akustycznych można wyjaśnić ich istotę kinetyczną i dokonać odpowiedniej korekty.

Studentom polskim, których język ojczysty jest w dużym stopniu spokrewniony z językiem rosyjskim, można polecić w celu przeciwdziałania wtórnej interferencji fonetycznej następujące ćwiczenia: odsłuchiwanie oraz analiza niewielkich tekstów w języku polskim, udźwiękowionych przez spikera rosyjskiego, który słabo włada językiem polskim. Słuchanie takiego tekstu oraz jego analiza, polegająca na segmentacji dźwięków, ich połączeń, wyrazów oraz syntagm daje duże możliwości zastosowania metody kontrastywno-konfrontatywnej; pozwala ona na wyjaśnienie istoty występujących odstępstw od obowiązujących norm i umożliwia prognozowanie najbardziej prawdopodobnego występowania interferencji.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż na zaawansowanym etapie nauczania niezbędne jest całościowe podejście do nauczania wymowy. Znaczy to, że ćwiczenia ortofoniczne i ortoepiczne należy prowadzić

na kilku poziomach – dźwiękowym, akcentuacyjnym i intonacyjnym z uwzględnieniem płaszczyzn leksykalnych i morfosyntaktycznych języka. Likwidacja wtórnej interferencji fonetycznej może być zrealizowana jedynie wtedy, kiedy ćwiczenia fonetyczne będą prowadzone podczas opanowywania poszczególnych sprawności językowych, a zwłaszcza słuchania, czytania oraz mówienia. Takie podejście powinno uwzględniać ogólnojęzykowe przygotowanie studentów, specyfikę psychologiczną ćwiczeń fonetycznych, elementy twórczego modelowania aktu mowy, któremu w dużej mierze może sprzyjać wykorzystywanie gier i zabaw w procesie dydaktycznym.

МАРИАН ЗЕМБРА

ЯВЛЕНИЕ ВТОРИЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
НА ПРОДВИНУТОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Резюме

В статье рассматривается явление вторичной фонетической интерференции на продвинутом и завершающем этапах обучения в языковом вузе в Польше. В основном явление вызвано воздействием психолингвистических причин. Автор статьи приходит к выводу, что главный повод, который вызывает интерференцию – это изменение характера соотношения между внешней и внутренней речью учащихся. На продвинутом и завершающем этапах обучения наблюдается совпадение внутренней и внешней русской речи студентов; они уделяют содержанию высказывания значительно больше внимания чем форме, что вполне закономерно. Если же фонационная база, как категория, включающая в себя все звуковые, ритмические и интонационные средства, усвоена недостаточно полно, что в полне вероятно, так как процесс обучения еще не закончен, выступает явление вторичной интерференции. Автор статьи считает, что комплексный подход при обучении произношению на этом этапе, с учетом лексического и морфосинтаксического уровней языка, а также посвящение внимания фонационной стороне при выработке навыков и умений слушания, чтения и говорения поможет смягчить воздействие вторичной интерференции и приведет к устранению иностранного „акцента” у учащихся.