

GRY I ZABAWY FONETYCZNE W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO

1. Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu podkreślenie roli percepcji i reprodukcji języka mówionego jako podstawowego planu odniesienia w procesie uczenia się każdego „żywego” języka obcego, a także rozwijanie sprawności tzw. rozumienia ze słuchu oraz mówienia zgodnego z zasadami wymowy. Umiejętności te, lokujące się w tzw. planie ekspresji i sięgające od poziomu segmentowego (samogłoski i spółgłoski) do ponadsegmentowego (akcent, rytm, natężenie głosu, tempo, intonacja zdaniowa), wydają się podstawowym i niezbywalnym warunkiem pomyślnej realizacji części każdego testu na dowolnym poziomie zaawansowania, określanej jako „rozumienie ze słuchu” (*Hörverstehen*, dalej: HV). W opinii uczących się jest to najtrudniejsza część testu, na pomyślną realizację której, jak twierdzą zainteresowani, oni sami nie mają większego wpływu, traktując sprawność rozumienia ze słuchu jako trudno przyswajalną, zależną od zbyt wielu czynników. Ćwiczenia tego typu, choć stanowiące integralną część każdego rozdziału podręcznika na wcześniejszych etapach nauki, zdaniem uczących się języka niemieckiego miały głównie na celu podejmowanie decyzji odnośnie do zawartości merytorycznej tekstu mówionego według klucza prawda/ fałsz (rozumienie globalne), bądź – na wcześniejszych etapach edukacji językowej – percepcję wyrywkową czasu zegarowego, miejsca spotkania, wieku, zawodu, wykonywanej czynności etc. (rozumienie selektywne).

Mając na uwadze fakt, że uczący się, przed wysłuchaniem kwestii nagranych lub (rzadziej) przeczytanych, stosuje się zawsze do głoszonej przez prowadzących zajęcia zasady: uważny słuchacz to taki, który przed wysłuchaniem tekstu czyta dokładnie polecenia i kwestie, do których powinien się odnieść w ćwiczeniu HV. Można przyjąć, że każde ćwiczenie tego typu w większym lub mniejszym zakresie nastawione jest na stronę merytoryczną, tj. pozyskiwanie informacji, uzyskiwanie potwierdzenia bądź negacji oczekiwań względem treści danego tekstu mówionego (*Erwartung*). Wyczerpuje to także cele, jakim służy każdy tekst dźwiękowy zintegrowany z danym rozdziałem podręcznika do nauki języka obcego, natomiast na kształcenie ogólnej percepcji akustycznej brak

jest z reguły czasu. Tego rodzaju percepcja jest bowiem procesem długotrwałym i mimowolnym, po prostu słuchaniem dla słuchania (*hören um des Hörens willen*), po którym następuje naturalna faza naśladowania dźwięków, wyrazów, zdań (*Spracherwerb*), pomagająca w kształtowaniu się aparatu wymowy. Wady wymowy korygowane są przez powtarzanie, a nie przez opis pozycji narządów wymowy (!), jak to ma miejsce w trakcie lekcji języka obcego w warunkach nie-naturalnych (*Spracherlernen*).

2. Rola planu ekspresji w nauczaniu języka obcego

Plan ekspresji jest przedmiotem zainteresowania na wczesnym etapie nauki języka obcego, mając z reguły charakter opisowy – na większą ilość ćwiczeń fonetycznych nie ma zwykle czasu (notabene język niemiecki jest rzadko pierwszym językiem obcym, a zatem pensum godzinowe bywa raczej skromne, wręcz symboliczne). Etap tzw. bezpodręcznikowy i związane z tym tzw. wstępne osłuchanie trwają z reguły bardzo krótko bądź nie są brane w ogóle pod uwagę. Mając doświadczenie glottodydaktyczne i obserwując stan kompetencji fonetycznej uczestników lektoratu, śmiem twierdzić, że rozumienie ze słuchu i wymowa odegrały w procesie nauczania ich przeważającą większość najmniej znaczącą rolę. Zjawisko to jest szczególnie widoczne na wyższych poziomach zaawansowania (B2, C1), gdzie stosunkowo dobrze wykształcony plan semantyczny, chęć sięgnięcia w głąb różnych kwestii, niekoniecznie zawsze formalnie akceptowalna, ostro kontrastuje z planem ekspresji fonetycznej, osłabiając tzw. ogólne wrażenie, częstokroć nawet czyniąc przekazywane treści nie do końca jednoznacznymi czy wręcz niezrozumiałymi.

3. Rola fonetyki w programie nauczania języka niemieckiego

Problem obecności fonetyki w szkole obrazują najdobitniej wyniki ankiety przeprowadzonej przeze mnie w roku 2008 pośród studentów Wydziału Historycznego uczestniczących w lektoracie języka niemieckiego na poziomie B2. Z ankiety tej, której celem była próba oceny poziomu nauczania fonetyki w szkole podstawowej i średniej, wynika jednoznacznie, że wymowy języka niemieckiego albo się nie naucza (65% ankietowanych), albo naucza (35%), jednakże w stopniu niezadowolającym, powierzchniowym i incydentalnym (91%), a uwagi fonetyczne nauczyciela stanowią jedynie dodatek do lekcji (86%). Braki w tym zakresie i potrzebę ich częściowego chociaż uświadomienia i nadrobienia dostrzegło 97% ankietowanych (podobne badania por. Krieger-Knieja 2007).

4. Rola sprawności rozumienia za słuchu (*Hörverstehen*)

Rozumienie mowy jest niewątpliwie podstawową kompetencją w nauczaniu języka obcego, w sposób naturalny nadrzędną względem umiejętności samego mówienia, a w dalszej kolejności czytania i pisania. Stwierdzenie to prowadzi do następującej konkluzji: podobnie jak dziecko, które przeszło przez proces wykształcania się narzędzi artykulacji i w pełni respektując zasady fonetyczne swego języka ojczystego, poprawnie artykułuje zasłyszany wyraz, pytając o jego znaczenie, tak i uczący się języka obcego powinien po jakimś czasie znaleźć się w takim samym stadium rozwoju owej biernej kompetencji językowej.

Gdyby dziecko potrafiło czytać, wówczas zamiast pytać rodziców o znaczenie tego czy innego słowa, zapewne równie ochoczo sięgnęłoby po słownik jednojęzyczny, leksykon etc. Z praktyki wiemy, że poddani edukacji lektoratowej studenci, a więc osoby dorosłe, częstokroć nie potrafią zrekonstruować strony dźwiękowej nieznanego słowa i sprawdzić jego znaczenia w słowniku! Zdesperowany nauczyciel sięga po transkrypcję, pisze słowo na tablicy, objaśnia wymowę tej czy innej głoski. Uczący się dalej pozostaje „niewrażliwy fonetycznie”, bowiem nie osiągnął jeszcze stanu „osłuchania” dziecka – native speaker.

Odpowiedź na pytanie, po jakim czasie należy się spodziewać wykształcenia tej sprawności, narzuca się sama. W przypadku dorastania w danym środowisku, a zatem w sposób naturalny, arefleksyjny i bezstresowy, kompetencja ta wykształca się po czterech, pięciu latach bezustannego słuchania (w Niemczech percepcja ta obejmuje oprócz wariantu ponadregionalnego [*Hochsprache, Standardsprache*] także lokalny dialekt, poszerzając tym samym ramy akceptowalności danego dźwięku – np. *ich, ik, isch*). W środowisku, w którym kontakt z językiem obcym jest sporadyczny i ma charakter nienaturalny (szkoła, kurs), osiągnięcie tej podstawowej kompetencji na porównywalnym poziomie wydaje się bardzo trudne bądź wręcz niemożliwe w narzuconych skąpych ramach czasowych tego rodzaju przedsięwzięć dydaktycznych.

5. Rola nośników multimedialnych w doskonaleniu percepcji akustycznej

Pierwszoplanową rolę w doskonaleniu percepcji akustycznej odgrywa motywacja uczącego się i jego praca własna (*Selbststudium*). Źródłem percepcji akustycznej dla niego winny być z braku naturalnego środowiska, oprócz dodatków dźwiękowych do podręczników (łącznie czas trwania materiału audio wynosi w nich średnio 90 minut, DVD – 60 minut), programy telewizyjne i radiowe oraz książki w wersji elektronicznej (tzw. e-books). Zadaniem lektora jest wspieranie tego procesu, m.in. poprzez udostępnianie materiałów na nośnikach cyfrowych (CD, DVD), wskazywanie optymalnych dla danego poziomu zaawansowania oraz in-

dywidualnych zainteresowań programów radiowych, telewizyjnych etc., a także wprowadzanie do programu zajęć ćwiczeń fonetycznych, mających na celu przynajmniej uświadomienie, jeśli nie przyswojenie zasad wymowy.

6. Czynniki hamujące proces doskonalenia wymowy

Przeszkodami w trakcie realizacji optymalnego celu, jakim jest przyswojenie czynne (*Sprechen*) i bierne (*Hörverstehen*) zasad wymowy, są: mocno wyostrojona, uwarunkowana wiekiem interferencja, fałszywe poczucie estetyki językowej, słaba praca mięśni narządów mowy – a w rezultacie brak dynamiki i ekspresji w trakcie realizacji fonetycznej tzw. długich samogłosek i przegłosów (*Umlaute*), zaś w planie intonacji brak arefleksyjnej realizacji intonacji „opadającej” w „pytaniach o uzupełnienie” (*W-Fragen* bądź *Ergänzungsfragen*) lub „pytaniach o decyzję” (*Entscheidungsfragen*) z elementem odmiennym orzeczenia na drugiej pozycji (*Wieder Pech gehabt?*), notabene słyszaną u rdzennych mieszkańców Śląska.

7. Rola gier i zabaw fonetycznych

Gry i zabawy, w trakcie których ćwiczona jest umiejętność rozpoznawania (*Identifizieren*) i wzajemnego różnicowania dźwięków (*Differenzieren*), przyczyniają się do wyeliminowania bądź redukcji zahamowań w zakresie wymowy, dają okazję do powtarzania i utrwalania poznanych form leksykalnych, integrowania wymowy z leksyką i gramatyką, różnicowania sytuacyjnego form syntaktycznych, stawiają na aktywność, łączą element afektywny z kognitywnym, odprężają i jednocześnie bawią, zatem wnoszą wszelkie cechy właściwe grom i zabawom dydaktycznym w ogóle. Należy jednak poczynić kilka zastrzeżeń: gry i zabawy fonetyczne w toku ich trwania nie są porą na wprowadzanie i ewentualną korektę form fonetycznych. Tego rodzaju działania winny mieć miejsce przed rozpoczęciem gry.

Sama gra polega na stosowaniu i utrwalaniu poznanych zasad. W odróżnieniu od innych gier i zabaw dydaktycznych gry fonetyczne nie są okazją do swobodnego i kreatywnego posługiwania się językiem obcym. Ich celem jest automatyzacja ćwiczonych zasad fonetycznych na podstawie najbardziej charakterystycznego, typowego, a więc w gruncie rzeczy zawężonego materiału leksykalnego. Sam charakter tego typu gier i zabaw może zatem dawać poczucie sztuczności i ograniczenia pola kreatywności, niemniej wszystko to za cenę stosunkowo dużej efektywności tej metody. Owe niedostatki i ograniczenia kompensuje swoistego rodzaju oryginalna estetyka, jaką przynosi zabawa z nowym, „obcym” dla ucha dźwiękiem.

Dalszą cechą omawianych gier i zabaw jest ich nieprzydatność jako tzw. wypełniaczy czasowych, trwających kilkanaście minut bądź krócej. Dzieje się tak dlatego, że są one elementem całościowego pakietu, w skład którego wchodzi wstępna część teoretyczna poparta wzorcowymi przykładami dźwiękowymi (mogą to być partie końcowe rozdziałów podręczników – tzw. *Aussprachetraining*, uzupełnione analogicznymi elementami dźwiękowymi w postaci pojedynczych wyrazów lub zdań wyciętych z audycji radiowo-telewizyjnych czy książek w wersji elektronicznej; tempo mowy w tych ostatnich jest bardziej naturalne aniżeli w podręcznikach standardowych – częstokroć mamy tu do czynienia z tzw. plamami dźwiękowymi na tle szybko wypowiedzianej frazy) oraz ćwiczeniami praktycznymi danego zjawiska fonetycznego, jednak bez wywierania presji i dążenia do wielokrotnego powtarzania w razie niepowodzenia. Czas realizacji tych ćwiczeń wypełniać może całe zajęcia, tym bardziej że owe najbardziej typowe zjawiska fonetyczne można i należy łączyć w większe, spójne bloki tematyczne.

Bardzo ważną cechą omawianej formy dydaktycznej jest możliwość jej wykorzystania od poziomu A1 do C1. Jeśli nawet poczynimy (jakże często mylnie) założenie, że kompetencja fonetyczna uczestników lektoratu na poziomie C1 czy C2 powinna być w miarę dobrze wykształcona, to tego rodzaju ćwiczenia wydają się mimo wszystko zasadne w celu poznania bądź powtarzania fonetycznej postaci licznych i często występujących w języku niemieckim słów pochodzenia obcego (głównie zapożyczeń z języka francuskiego i angielskiego, jak np. *Coup, Flair, Cue, Reglement, Event-Manager, leger, Outfit, rangieren, Billard, Rage, Lappalie, Seine, Marseillaise, Teint* etc.) bądź wytworów lokalnej fantazji słowotwórczej na bazie „obco brzmiących”, atrakcyjnych fonetycznie fonemów (*Handy*) czy też wreszcie słów o zaskakującym akcencie wyrazowym, odbiegającym od tegoż akcentu w analogicznych terminach polskich, w przypadku których interferencja jest bez mała gwarantowana (*Kormorane, Ozean, Kontinent* etc.).

8. Ocena trudności artykulacyjnych w aspekcie pragmatycznym

Z mojej praktyki dydaktycznej wynika, że do najtrudniejszych, a zarazem najbardziej istotnych punktów widzenia percepcji i produkcji fonetycznej dźwięków należą przede wszystkim samogłoski naprężone (długie) i nienaprężone (krótkie) (*lang gespannt/kurz ungespannt*). Do tej grupy zalicza się samogłoski: *i, e, o, u* (*Bier-Tisch, Mehl-Hemd, Brot-Knopf, Buch-Wurst*). Jeśli chodzi o samogłoskę *a*, to rozróżnia się jej wariant długi (*Rad, Nadel, baden*) bądź krótki (*Ball, Jacke, Hammer*), bez przypisywania jej atrybutu naprężenia bądź jego braku, jak ma to miejsce w przypadku pozostałych samogłosek. W nowoczesnej fonetyce niemieckiej samogłoskę *e* (wariant długi naprężony oraz krótki nienaprężony) lokuje się w ramach tzw. dźwięku *e* (*E-Laut*) wraz z samogłoską z przegłosem (*Umlaut*) *ä* w wariantcie długim nienaprężonym (!) (*Käse, Märchen, erzählen, Hähnchen*).

Jakże często dźwięk ten realizowany jest błędnie jako naprężony, wpisując się niejako w obserwowaną w języku potocznym tendencję do nadmiernej intensyfikacji naprężenia dźwięku *E* i utożsamiania wartości *Umlautu* długiego, nienaprężonego z dźwiękiem *e* długim, naprężonym (*Mehl = Hähnchen, fehlen = erzählen*). W kategorii długich naprężonych i krótkich nienaprężonych należy także rozważać pozostałe samogłoski z przegłosem (*ö: Öfen – öffnen, ü: Wüste – wüste*), które w ćwiczeniach (grach) fonetycznych należy traktować jako różnicujący suplement w relacji do dźwięków *e* oraz *i* w obydwu wspomnianych powyżej wariantach fonetycznych (*kennen – können; Tip – Typ*). Kolejny istotny i wydaje się najtrudniejszy do realizacji fonetycznej dla polskich native speakerów jest dźwięk *r*, tym bardziej że jego dwa warianty niemieckie nie występują w języku polskim (tu: przedniojęzykowe, mocno wibrujące). A są to: *r* wokaliczne (w wygłosie końcówek, w przedrostkach [*Präfixe*] i przyrostkach [*Suffixe*] z *er* [*wer, der, keiner, länger, lauter, lieber, bitter, Koffer, Lager, Lehrer, erhalten, erfahren, verboten, verwenden, Erziehung*] i po długich samogłoskach [*war, gehört, gelehrt, geführt, Chor, klar, Papier, Tier, Meer, fahren*]) oraz spółgłoskowe: przed samogłoskami (np. *Rand, Robbe*), po spółgłoskach (np. *Kraut, Braut*), po samogłoskach krótkich (np. *hart, Bart*), w przypadku *rr* (np. *Herr, absperren*).

Bardzo ważną rzeczą jest zwrócenie uwagi na pojawianie się obydwu wariantów *r* w obrębie tego samego słowa, w zależności od odmiany, rodzaju, liczby mnogiej lub pojedynczej (*hören – (ge)hört, korrigieren – korrigiert, Leser – Leserin, Tier – Tiere*), bądź w sposób naturalny (*erklären, erwarten, Regensburg, verlieren, Ruhr, markieren* etc.).

Sądzę, że najtrudniejsza jest wymowa występujących obok siebie spółgłosek *n* i *g* jako jednego dźwięku nosowo-tylnojęzykowego, niemającego odpowiednika w fonetyce polskiej (*jung, Übung, Zeitung, bringen, singen, Zunge, Lunge, Vorlesung*). Pomimo tego, iż dźwięk ten występuje także w języku angielskim, można by oczekiwać, że studenci, którzy uczyli się tego języka, są w stanie artykułować ten dźwięk. Nic bardziej błędnego!

Pozostałe istotne zjawiska fonetyczne, jak problem aspiracji spółgłosek dźwięcznych (*b, d, g*) w opozycji do spółgłosek bezdźwięcznych (*p, t, k*) czy też realizacja fonetyczna zapisu graficznego *ich* (*Ich-Laut: ich, dich, sechzig*), wydają się nie wpływać w sposób znaczący na percepcję dźwiękową odbiorcy i ustępują pod względem wagi problemu wyżej wspomnianym zjawiskom, jak *r* oraz naprężenie i długość samogłosek. Stwierdzenie to jest podyktowane potrzebą zawarcia pewnego kompromisu między stanem optymalnym a ograniczanym coraz bardziej do „niezbędnego” minimum pensum godzinowym lektoratu. Abstrahując od kontekstu, elementem rozstrzygającym dla prawidłowej identyfikacji fonetycznej w przypadku alternatywnie rozważanego zestawu *Butter – Puder – Pute – Puter* będzie nawet przy prawidłowej aspiracji to, czy wypowiadający dane słowo prawidłowo zrealizował długość i naprężenie samogłoski *u* oraz adekwatny wariant dźwięku *r*.

W jeszcze mniejszym stopniu czynnikiem zakłócającym komunikację jest wyżej wspomniany wariant realizacji fonetycznej *ch*, który skądinąd traktowany jest w początkowy etapie nauczania języka niemieckiego, w szkole podstawowej lub średniej, jako najtrudniejszy artykulacyjnie i najczęściej ćwiczony (podobnie jak łatwa do przyswojenia artykulacja dwugłosek), choć wzięwszy pod uwagę bardzo szeroką paletę jego wariantów dialekalnych (od postaci wzorcowej aż do dźwięku, którego odpowiednikiem jest polskie *sz*), należy on do zjawisk fonetycznych najmniej zakłócających komunikację, w odróżnieniu od dźwięku *R* i wspomnianych wariantów samogłosek, w przypadku których zakres tolerancji jest praktycznie równy zeru, a więc opanowanie ich jest zdecydowanie niezbędne i nadrzędne.

9. Gry i zabawy fonetyczne – uwagi ogólne

Przechodząc do zaprezentowania kilku najbardziej charakterystycznych gier fonetycznych, pragnę zaznaczyć, że wszystkie one powinny być poprzedzone słowem wstępnym dotyczącym ćwiczonych zjawisk fonetycznych, tj. opisem ich artykulacji i realizacji graficznej. Za punkt wyjściowy należy każdorazowo przyjąć tekst dźwiękowy (ścieżka dźwiękowa w całości oraz wyekstrahowane przy użyciu dostępnych powszechnie programów komputerowych pojedyncze wyrazy, spójne logicznie grupy wyrazów, zdania). Można na przykład wykorzystać fragmenty wiadomości (*Tagesschau*), filmu dokumentalnego, fabularnego, kwizu, reportażu itd., o zróżnicowanej szybkości i wyrazistości przekazu fonetycznego. Materiał ten, którego leksykę wykorzystamy do zabaw fonetycznych, może w dalszej kolejności posłużyć do analizy intonacji zdaniowej, syntaktyczno-gramatycznej, semantycznej i kontrastywnej.

9.1. Przykłady gier i zabaw fonetycznych (por. Hirschfeld, Reinke 2007, Pfau, Schmid 2001)

Gra 1. Identyfikacja wyrazów na podstawie definicji

Cel: przećwiczenie dowolnego pojedynczego dźwięku lub grupy dźwięków kontrastywnych (np. samogłosek naprzężonych i nienaprzężonych).

Czas trwania: 5–10 minut.

Grupy trzy-, czteroosobowe (lub pojedyncze osoby) otrzymują przygotowane uprzednio plansze, tj. zestawy 10 ponumerowanych wyrazów (występujące w uprzednio wysłuchanym materiale dźwiękowym/filmie etc., w którym pojawiają się dźwięki będące przedmiotem ćwiczenia). Zaznaczone są w nich jedynie ćwiczone dźwięki, pozostałe litery symbolizuje pozioma kreska.

1	-- Ü -----
2	-- Ü -
3	- Ö ---
4	- Ö ---
5	- Ö --
6	- Ü ----
7	-- Ö -----
8	- Ö ---
9	- Ö ----
10	- Ü ----

Do tabeli lektor przygotowuje zestaw definicji słów do rekonstrukcji przez uczących się. Stopień trudności sformułowania językowej definicji zależy od możliwości językowych uczestników gry. Definicje te lektor odczytuje po rozpoczęciu gry.

1	eine Jahreszeit / man sehnt sich danach nach dem langen Winter
2	eine Farbe / Rasenfarbe
3	Sie können fliegen / beflügelte Wesen, die am Himmel schweben
4	Man hat sie im Zimmer / Mobiliar
5	Man kann sie hören / Laute, Klänge und ...
6	Sie haben Söhne und Töchter / bringen den Nachwuchs zur Welt
7	Man isst sie gern zum Frühstück / Semmeln, Schrippen
8	Sie sind gefährliche Tiere / Gefährlich im Tierkreis
9	Man muss sie lernen / Sie sind bei einer Sprache nicht wegzudenken
10	Man kann sie lesen / Auch Schmöker, Wälzer oder Schinken

Można także ćwiczyć inne dźwięki ujęte w kolejnych tabelach. Po wypełnieniu plansz uczący się odczytują wyrazy. Pozostali uczestnicy opiniują poprawność merytoryczną i fonetyczną tych propozycji. Wygrywa grupa/osoba, która bezbłędnie zaprezentuje swe rozwiązania.

Stopień trudności definicji można dostosowywać do poziomu nauczania (A2–C1). Im wyższy poziom, tym definicje są bardziej rozbudowane leksykalnie i syntaktycznie, mogą przyjąć nawet postać kilkudzaniowych struktur narracyjnych. Na stopień trudności definicji wpływa przede wszystkim stopień zaawansowania językowego tekstu dźwiękowego i sekwencji wideo, będącego punktem wyjścia do opisanego typu gry fonetycznej. Kolejnym etapem ćwiczeń może być zastosowanie rozwiązanych haseł w zdaniach nawiązujących do kontekstu słuchanej/oglądanej sekwencji, a od poziomu B2 stać się nawet, w zależności od swego charakteru i treści, które wnoszą z sobą, załącznikiem do dyskusji pro–kontra

bądź innych emocjonalnych form wypowiedzi. Jedynie w swobodnej, nacechowanej emocjonalnie wypowiedzi można bowiem stwierdzić, czy dźwięki ćwiczone w trakcie gry zostały efektywnie przyswojone i stają się częścią arefleksyjnej umiejętności.

Gra 2. Obrazek powstały z połączenia punktów

Cel: przyswojenie kompleksowe różnych dźwięków w kontraście: samogłoski długie/krótkie, naprężone/nienaprężone.

Czas trwania: 10–15 minut.

Grupy dwuosobowe otrzymują plansze z naniesionymi wyrazami o fonetycznie kontrastujących dźwiękach, np.: *denn/den*, *leben/lieben*, *bieten/bitten*, *Masse/Maße*, *Beet/Bett*, *Mitte/Miete*, *wenn/wen*, *Täler/Teller*, *offen/Ofen*. Słowa te naniesione są obok symbolizujących ich dokładną lokalizację punktów. Należy przy tym zaznaczyć, że elementy par kontrastujących fonetycznie mogą być przestrzennie mniej (wariant łatwiejszy) lub bardziej (wariant trudniejszy) od siebie oddalone. Zadaniem grup jest połączenie tych punktów linią w kolejności, w jakiej poszczególne wyrazy są odczytane przez lektora (bądź odtworzone z nośnika dźwięku uprzednio nagranych, wyekstrahowanego z wysłuchanego/obejrzanego materiału dźwiękowego/wideo). Prawidłowo połączone punkty tworzą obraz konkretnego przedmiotu/obiektu bądź figury geometrycznej, np. *Tür*, *Trapez*, *Haifisch*, *Blumenkohl* itp. Zadaniem uczestników jest nazwanie obrazu (na wyższym poziomie zawansowania – bliższe scharakteryzowanie) i odczytanie sekwencji wyrazów, które go utworzyły. Grę można stosować na każdym poziomie zaawansowania.

Gra 3. Bingo fonetyczne

Cel: por. gra 2.

Czas: 1–20 minut.

Ilość uczestników gry: 6 i więcej.

Każdy uczestnik gry otrzymuje planszę podzieloną na dwie tabele (5 x 5 pól). W nich, w dowolnej sekwencji, rozdzielone są pary kontrastywne bądź wyrazy podobne fonetycznie. W celu uatrakcyjnienia (utrudnienia) gry w dowolnym miejscu tabel umieszczamy jakiś znak graficzny (najlepiej humorystyczny, nawiązujący do treści tekstu dźwiękowego, z którego pochodzą użyte do gry wyrazy).

Przykładowa tabela A

Miete	wegen	hier	Typ	wiegen
legen	Väter	*	Biene	Mütter
Brüder	füllen	Hölle	wer	Staat
Beet	Masse	Gast	lesen	offen
Kehle	Sonne	Wüste	satt	schon

Przykładowa tabela B

her	Rum	Mitte	wir	lägen
wenn	Maße	Wellen	Feder	Tier
Höhle	wen	können	reden	Öfen
Stadt	liegen	Töchter	*	läsen
Hüte	Schatten	wegen	schön	wüsste

Lektor sporządza dwie kopie planszy. Jedną wręcza graczom, drugą rozcina na 50 małych karteczek wyrazowych i miesza starannie, tworząc z nich talię. Po rozdaniu plansz lektor (lub jeden z uczestników) odczytuje bardzo wyraźnie i poprawnie po kolei wyrazy z talii, odkładając na bok zużyte karteczki. Gracze identyfikują i zakreślają odczytane wyrazy. Wygrywa gracz, który jako pierwszy zakreśli pięcioelementową sekwencję wyrazów (poziomo, pionowo, diagonalnie), nieprzerwaną znakiem graficznym (gwiazdką) i da temu wyraz okrzykiem „bingo”.

Grę można kontynuować, wykorzystując tę samą planszę lub rozdając kolejne plansze z innymi zestawami wyrazów. Szczególnie pozytywny efekt ćwiczenie przyniesie wówczas, gdy odczytywanie kolejnych karteczek przejmą uczestnicy gry, albowiem przejmują oni odpowiedzialność za optymalną fonetyczną postać odczytywanych wyrazów. Do staranności i poprawności przekazu będą w skrajnych przypadkach dopinguwać ich głosy pozostałych uczestników gry.

Gra 4. Memory

Opisana poniżej zabawa jest przykładem wykorzystania fragmentu pojawiającego się cyklicznie kwizu telewizyjnego (*Das Große Quiz von Jörg Pilawa*), którego częścią są gry pamięciowe. Prowadzący program prezentuje sekwencje zdjęć (np. zwierzęta nocne, zwierzęta Australii, ptaki, znane budowle itp.), starannie odczytując wyświetlone pod nimi podpisy. Zadaniem uczestników gry jest odwołanie tych nazw na podstawie pojawiających się kolejno zdjęć. Wygrywa ten, kto poda największą ilość poprawnych skojarzeń. Gry te są szczególnie przeze mnie polecane, bowiem mają charakter kompleksowy, multimedialny, integrując obraz, dźwięk i zapis wyrazów, stwarzając naturalną atmosferę i wzmacniając motywację uczestników lektoratu, którzy starają się być lepsi od uczestników kwizu

zgrupowanych w studiu telewizyjnym. Decyzje tych ostatnich z reguły potwierdzają słuszność wyboru naszych studentów, co stanowi powód do nieskrywanej radości i dumy z wygranej, tym większej, że gdyby byli realnymi gośćmi znanego moderatora Jörga Pilawy, wygrana sięgałaby częstokroć kilku tysięcy euro.

Gra 5. Kwiz

Cel: podsumowanie wiadomości i sprawności fonetycznych.

Czas: 30–40 minut.

Ilość uczestników kwizu: dowolna ilość grup pięcioosobowych.

Akcesoria: plansza, kostki sześciokątne (ilość oczek: 1–6) dla każdej grupy, pionki wielobarwne dla każdego gracza, talia kart zadaniowych dla lidera grupy.

Każda grupa otrzymuje planszę standardową bądź jej wariant wykorzystywany do gier typu „*Schlängenspiel*” (por. Pfau, Schmid 2001), mający na celu uatrakcyjnienie przebiegu gry, którą cechuje wielowątkowość „zdarzeń” na planszy (uwarunkowanych ilością oczek kostki do gry i jednoczesną poprawnością – bądź jej brakiem – realizacji zadań przemieszczania się między polami symbolizującymi głowę i ogon węża). Planszę tworzą pola, z których 30 jest ponumerowanych i które odpowiadają adekwatnym kartom zadaniowym. Sekwencję pól zamykają pola „startu” i „mety”. Każda grupa pięcioosobowa wybiera spośród siebie lidera gry, który otrzymuje talię ponumerowanych od 1 do 30 kart zadaniowych. Pozostali (4) gracze przemieszczają swe pionki na planszy w zależności od ilości wyrzuconych oczek. W przypadku zatrzymania się na polu ponumerowanym (1–30) lider grupy odczytuje zadanie dla gracza.

Treścią zadań jest wiedza teoretyczna oraz nabyte w trakcie dotychczasowych ćwiczeń i gier fonetycznych sprawności artykulacyjne.

A oto przykładowe karty zadaniowe:

1. Wann spricht man vokalisches/konsonantisches „r“?
2. Nenne drei Vornamen mit konsonantischem „r“.
3. Wie wird das „r“ in folgenden Wörtern realisiert? Vokalisches oder konsonantisch? Warum? [Leser – Leserin / hören – hört].
4. Höre die Verbote. Welche Wörter enthalten ein konsonantisches „r“ [Rauchen verboten! Durchfahren verboten! Reden verboten! Parken verboten! Betreten verboten!].
5. Ergänze Singular oder Plural und lies beide Formen vor: [1. die Uhren – ... / 2. ... – der Chor / 3. die Flure – ...].
6. Sprich den Zungenbrecher dreimal nach! [Blaukraut bleibt Blaukraut, und Brautkleid bleibt Brautkleid / Die Katze tritt die Treppe krumm, der Kater tritt sie gerade / Wenn um Rumkugeln Rumkugeln rumkugeln, kugeln um Rumkugeln Rumkugeln rum].

Dobieramy każdorazowo trzy trudne do wymówienia frazy, typowe dla najtrudniejszych zjawisk fonetycznych.

Podobnie opracowujemy karty zadaniowe:

7. Höre das Gedicht und sprich es nach! [Beispiel: In einer engen Ackerfurche begegneten sich einst zwei Lurche. Von denen sprach der eine Lurch: Lass mich gefälligst bitte durch!].

8. Höre den Liedtext und sprich ihn nach! [Beispiel: Braun, brau, braun sind alle meine Kleider. Braun, braun, braun ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so braun ist, weil mein Schatz ein Bauer ist].

W zależności od stopnia trudności tekstów oraz stopnia zaawansowania językowego graczy karty zadaniowe 7–8 mogą być przez graczy odczytywane.

9. Höre das Rätsel und löse es! [Jeder will es werden, aber keiner will es gerne sein. Was ist das?].

Tego rodzaju karty mogą zawierać jako zagadki definicje poznanych w trakcie ćwiczenia innych sprawności (*Leseverstehen, Hörverstehen*) elementów leksykalnych.

10. Bilde einen Satz mit ... [Beispiele: „reife Kirschen“ / „ist grau“ / „fuhr einen Roller“].

W wariacie trudniejszym można postawić zadanie: Bilde ein Satzgefüge (konzessiv, modal, kausal etc.) – und erzähle dazu eine kurze Geschichte.

11. Bilde Partizipien von ... [Beispiel: stören / führen / hören].

12. Bilde einen Satz mit dem Partizip von ... und erzähle dazu eine kurze Geschichte.

13. Bilde aus den folgenden Wörtern Substantive mit er- oder ver-: [Beispiele: leben / kaufen / kalt / fahren / wenden / ziehen].

14. Sprich die Zahl dreimal nach! [Beispiele: 3433 / 4334 / 3313].

15. Finde mindestens zwei Reimwörter zu ... [Beispiele: Bier / Ohr / war / leer / Möwe].

16. Sage/Rufe/Flüstere genervt [auch: traurig / enttäuscht / ironisch / erschrocken / überrascht / entsetzt / wütend / erfreut / begeistert / verärgert / beruhigend / nachdrücklich etc.] Folgendes: Schade, wirklich schade! [auch: Blöd, wirklich blöd! / Süß! Sie ist so süß! / Ruhig! Psst, seid ganz ruhig! / Herrlich! Wirklich herrlich! / Toll, ganz toll, echt toll! / Gefährlich! Achtung! Gefährlich!].

Do danego stanu emocjonalnego dobieramy odpowiednią frazę bądź daną frazę gracz ma zrealizować werbalnie dla trzech różnych stanów emocjonalnych.

Tworzenie podobnych kart zadaniowych otwiera pole kreatywności uczącego się języka i sprawia, że zajęcia stają się równie merytorycznie konkretne co atrakcyjne. Uczący się języka niemieckiego nabierają pewności, że ich wymowa mieści się w ogólnie przyjętej normie, a także, co najważniejsze, zbliżają się do selektywnej percepcji elementów strumienia dźwięków, a zatem rozumieją dokładniej przekaz, nie ograniczając się jedynie do rozumienia globalnego. Zachęceni efektami zaprezentowanych ćwiczeń uczący się chętniej na przykład sięgają po filmy bez podpisów czy też książki audio.

10. Podsumowanie – rola nauczyciela

W świetle powyższych uwag jasno rysują się zatem zadania nauczyciela języka obcego. Doceniając rolę fonetyki w procesie dydaktycznym, powinien on być wzorcem dla uczących się, czyli dysponować wymową (przynajmniej) zbliżoną do standardowej oraz wiedzą teoretyczną na ten temat. Oprócz kompetencji glottodydaktycznej (umiejętność rozpoznawania i korygowania odstępstw od przyjętych norm, umiejętność przekazywania wiedzy fonetycznej w postaci wskazówek dotyczących artykulacji, intonacji, akcentu, umiejętność kreowania ćwiczeń adekwatnych do rodzaju potrzeb uczących się) powinien posiadać także, co najważniejsze, umiejętność konsekwentnego, wyrozumiałego i taktownego podchodzenia do błędów wymowy uczniów, mobilizując do powtórzeń, a nie zniechęcając. Pozytywna rola gier i zabaw jako formy procesu dydaktycznego jest niezaprzeczalna, natomiast atrakcyjność i efektywność ich zastosowania zależą od kreatywności nauczyciela.

Bibliografia

- Bęza S., 2008. *ABC der deutschen Phonetik*. Warszawa.
- Dauvillier S., Levy-Hillerich D., 2004. *Spiele im Deutschunterricht*. München.
- Ganczar D., Matusiak K., 2010. *Hörverstehen*. Warszawa.
- Hirschfeld U., Reinke K., 2007. *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Hirschfeld U., Reinke K., 2007. *33 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.
- Krieger-Knieja J., 2007. *Komiczne konsekwencje błędów fonetycznych uczących się języka niemieckiego i sposoby zaradzenia im*. Lublin.
- Pfau A., Schmid A., 2001. *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.