

„Etenaszyn plis”, czyli o bałamutnej transkrypcji fonetycznej ze starszej i nowszej perspektywy

DOI: 10.47050/jows.2022.1.9-17

Mimo że transkrypcja fonetyczna od lat stanowi narzędzie wykorzystywane w nauczaniu wymowy angielskiej, zasadność jej stosowania w szkole oraz wybór sposobu zapisywania angielskich głosek nadal wzbudzają wiele wątpliwości. Czy stosować międzynarodową transkrypcję fonetyczną (IPA)? Czy może przydatniejszy jest zapis z użyciem polskich liter? Jakie uproszczenia są zasadne, a jakie nie?



1 Autor dodaje, że niektóre słowniki w ogóle nie stosują transkrypcji fonetycznej.

JOLANTA
SZPYRA-KOZŁOWSKA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

W pierwszym numerze „Języków Obcych w Szkole” z roku 1957 ukazał się artykuł Alfreda Reszkiewicza *W sprawie transkrypcji fonetycznej*, w którym autor, wybitny językoznawca, na którego podręcznikach z zakresu historii i wymowy języka angielskiego wychowało się kilka pokoleń anglistów, przedstawia swoje poglądy dotyczące stosowania zapisu fonetycznego dla potrzeb dydaktycznych. Ponieważ ta technika fonodydaktyczna nadal jest przedmiotem licznych kontrowersji i nie doczekała się jednoznacznych rozstrzygnięć, warto przypomnieć podejście Profesora, poddać je weryfikacji i skonfrontować ze współczesnymi poglądami na temat przydatności stosowania transkrypcji w szkole.

W niniejszym artykule relacjonuję poglądy Reszkiewicza, opatrując je komentarzem i refleksją na temat tego, ile z nich, po 65 latach, można uznać za aktualne. Przedstawiam, porównuję i poddaję ocenie trzy podejścia do transkrypcji fonetycznej: stosowanie międzynarodowego systemu IPA, łączenie elementów IPA z polskimi znakami proponowane przez Reszkiewicza oraz używanie wyłącznie polskiego zapisu, obecnego w podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów.

„Mieszana” transkrypcja Alfreda Reszkiewicza

Autor we wspomnianym artykule, dostrzegając potrzebę zapisywania wymowy wyrazów angielskich przez uczniów, krytykuje stosowanie w szkole wyłącznie znaków IPA (International Phonetic Association) i proponuje system mieszany, w którym symbole międzynarodowe połączone są z polskimi literami i ich sekwencjami.

Po pierwsze, Reszkiewicz odnotowuje brak przyjętego jednolitego systemu transkrypcji, co jest widoczne, jeśli porówna się zapisy w różnych podręcznikach i słownikach języka angielskiego. Na dowód, że tak jest w istocie, zamieszcza tabelę, w której prezentuje aż 10 różnych transkrypcji monoftongów i dyftongów. Skoro systemów jest kilka – dowodzi dalej – wartość stosowania jednego z nich jest ograniczona¹. Za szczególnie kłopotliwe uważa to, co określa mianem „znaków specjalnych”, czyli odbiegających od zwykłych liter alfabetu łacińskiego, np. /ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, ɪ, ɔ, ʌ/.

Po drugie, Reszkiewicz nie widzi potrzeby, zwłaszcza dla początkujących, stosowania znaków IPA w wypadku głosek, które w języku polskim i angielskim są do siebie podobne. Jego zdaniem (s. 28) „tam, gdzie istnieją dość dokładne odpowiedniki w języku polskim”, polskie konwencje ortograficzne powinny być stosowane. Stąd proponuje zapis /macz/ dla *much*, /fysz/ dla *fish*, /brydż/ dla *bridge* czy /dej/ dla *day* i rekomenduje jedynie wykorzystanie pięciu symboli IPA, tj. /θ, ð, ŋ, æ, ə/².

Po trzecie wreszcie – i to zdaniem Reszkiewicza jest najważniejsze – na rzecz takiej uproszczonej transkrypcji przemawia jej łatwość dla polskiego ucznia, który musi zapamiętać zaledwie kilka nowych znaków, a nie kilkanaście. Co więcej, jak podkreśla, przyswojenie symboli fonetycznych nie gwarantuje umiejętności ich wymowy: „znak transkrypcyjny jeszcze niczego nie nauczy. Znak musi być dopiero odpowiednio zinterpretowany” (s. 29), a to zapewnia stosowanie polskiego zapisu, który uczniowie bez trudu przełożą na dźwięki.

Reszkiewicz podsumowuje swój wywód, stwierdzając, że „skoro więc transkrypcja międzynarodowa ani nie daje klucza do wszystkich publikacji zagranicznych, ani nie zawsze jest pomocna Polakowi, a nieraz bywa wręcz bałamutna, wprowadzeniu pewnych koniecznych zmian-poprawek nie powinno nic stać na przeszkodzie” (s. 29).

W dalszej części artykułu autor precyzuje proponowane zmiany: zastąpienie /ɪ/ przez /y/, /ʌ/ przez /a/, zapis dyftongów /eɪ, aɪ, ɔɪ/ jako /ej, aj, oj/, /tʃ/ jako /cz/, /dʒ/ jako /dż/, /ʃ/ jako /sz/, /ʒ/ jako /ż/, /w/ jako /u/, /v/ jako /w/³, czyli „wszędzie tam, gdzie można zastąpić dźwięk obcy odpowiednikiem polskim bez utraty komunikatywności” (s. 29–30). Jego zdaniem „w ten sposób proponowany system jest zarówno ścisły, jak i praktyczny. Jest ścisły, gdyż nie wprowadza żadnych uproszczeń czy zniekształceń wymowy i równie dobrze odtwarza wymowę angielską jak którykolwiek z systemów transkrypcji międzynarodowej. Jest równocześnie maksymalnie praktyczny i dostosowany do odbiorcy Polaka”.

Przyjrzyjmy się argumentacji stosowanej przez Reszkiewicza. Pierwsza z jego uwag dotycząca istnienia wielu systemów transkrypcji w znacznym stopniu straciła na swojej aktualności dzięki ujednoliceniu symboli transkrypcji IPA i jej używania w najpopularniejszych i najczęściej stosowanych słownikach wymowy brytyjskiej, tj. *Longman Pronunciation Dictionary* Wellsa i *Cambridge Pronouncing Dictionary*⁴ Jonesa, jak też w wielu słownikach ogólnych oraz podręcznikach. Jeżeli polscy uczniowie nie są uczeni znaków tej transkrypcji, może to znacznie utrudnić im korzystanie z wymienionych źródeł. Ponadto używanie dwóch różnych systemów: międzynarodowego i spolszczonego nie ułatwia, lecz komplikuje przyswajanie wymowy angielskiej oraz wprowadza niepotrzebny chaos.

Trudno również zgodzić się z argumentem o dokładnych polskich odpowiednikach głosek angielskich, gdyż takie przypadki obejmują jedynie kilka spółgłosek (/p, b, m, f, v, k, g, j, w/)⁵. Stosowanie takich samych znaków dla różniących się od siebie angielskich i polskich głosek może mieć negatywne konsekwencje w postaci przyswajania przez polskich uczniów błędnej wymowy i zadowalania się jedynie przybliżonymi, a nie poprawnymi dźwiękami⁶. Proponowany przez Reszkiewicza spolszczony system zapisu wymowy angielskiej wprowadza zatem – wbrew twierdzeniom autora – jej liczne uproszczenia i zniekształcenia. Jest on bałamutny – by użyć określenia autora – ponieważ poprzez stosowanie tych samych symboli błędnie sugeruje, że większość głosek angielskich i polskich jest taka sama.

Ważnym argumentem w dyskusji nad stosowaniem uproszczonego systemu transkrypcji jest ułatwienie dla Polek i Polaków uczących się języka angielskiego, zwłaszcza początkujących. Istotnie, propozycja Reszkiewicza wymaga przyswojenia mniejszej liczby znaków niż zapis IPA. Jednakże na bardziej zaawansowanym poziomie znajomości języka nie da się uniknąć opanowania i stosowania międzynarodowych symboli, by móc, np. korzystać ze słowników, które posługują się takim zapisem. To jednak oznacza nie tylko większy nakład pracy związany z opanowaniem dwóch systemów, ale także konieczność oduczenia się uproszczonej transkrypcji i towarzyszących jej złych nawyków artykulacyjnych, co często jest trudniejsze niż nauczenie się od początku poprawnej wymowy, której z pewnością bardziej sprzyja transkrypcja IPA.

2 Szóstym symbolem jest /ʊ/ oznaczające wargowo-tylnojęzykową półsamogłoskę /w/ oraz drugi element dyftongów /aʊ, əʊ/.

3 Należy odnotować niepełność tego systemu. Reszkiewicz nie precyzuje, jak zapisać dyftongi centrujące /əʊ, ɪə/. Dla /aʊ/ postuluje zapis /aʊ/.

4 Obydwa słowniki zawierają również wymowę amerykańską.

5 Oczywiście można tu mówić o identyczności jedynie fonemów, ale nie ich fonetycznych realizacji różniących się w obu językach np. dźwięcznością, aspiracją, zmiękczeniem, rodzajem plozji itd.

6 Takie uproszczenia i nauczanie przybliżonej wymowy postuluje się w podejściu zwanym ELF (*English as a Lingua Franca*), proponowanym przez Jenkins (2000).

W czym zatem jestem skłonna się zgodzić z Reszkiewiczem? Niewątpliwie ma on rację, twierdząc, że sama znajomość transkrypcji fonetycznej nie gwarantuje prawidłowej wymowy, ponieważ najważniejsze jest tu przełożenie znaku pisanego, czyli bodźca wzrokowego na dźwięk, czyli jednostkę akustyczno-artykulacyjną, a taka zmiana z pewnością nie jest automatyczna. By zapis fonetyczny był skuteczny, konieczne jest jego systematyczne i konsekwentne stosowanie powiązane z ćwiczeniami wymowy transkrybowanych jednostek języka (Stasiak i Szpyra Kozłowska 2003a; 2003b; Szpyra-Kozłowska i Stasiak 2006; Szpyra-Kozłowska 2018).

Zalety stosowania transkrypcji fonetycznej IPA

Przywołajmy pokrótce wybrane argumenty na rzecz stosowania transkrypcji w fonodydaktyce angielskiej. Można je znaleźć w pracach wielu badaczy i badaczek (np. Tench 1992, 2011; Underhill 1994; Kelly 2000; Lumberri i Maidment 2000; Collins i Mees 2003; Rogerson-Revell 2011; Szpyra-Kozłowska 2015).

Jak dowodzą specjaliści, dzięki stosowaniu międzynarodowej transkrypcji fonetycznej uczący się języka angielskiego uświadamiają sobie różnice między angielską pisownią i wymową, dzięki czemu mogą uniknąć tzw. wymowy doliterowej (np. *tomb* [tomp], *foreign* [fo'rejn], *surface* [serfejs]), niestety nagminnie przez nich stosowanej (Sobkowiak 1996). Zdaniem Rogerson-Revell (2011) dzięki zapisowi fonetycznemu wzrasta świadomość liczby i typów angielskich fonemów, pomaga on także w opanowaniu angielskiego systemu dźwiękowego. Stosowanie specjalnych znaków wskazuje na różnice między pozornie podobnymi segmentami języka rodzimego i obcego. Innymi słowy, transkrypcja stanowi istotny element treningu kognitywnego niezbędnego dla uczniów, którzy lepiej przyswajają to, co potrafią zrozumieć (Szpyra-Kozłowska 2015).

Inną istotną zaletą stosowania transkrypcji jest także to, że stanowi ona wizualne wzmocnienie dla bodźców słuchowych. Jak wykazują badania, większość ludzi to wzrokowcy, którzy uczą się i zapamiętują lepiej informacje, jeśli mogą je zapisać lub zobaczyć. Również kinestetycy zyskują na stosowaniu tej techniki poprzez fizyczną aktywność transkrybowania wyrazów. O ile przyswajanie wymowy oparte jest w pierwszym rzędzie na kanale słuchowym, uzupełnienie go o graficzną reprezentację, a także ruch i dotyk, stanowi ważne i przydatne wzmocnienie ze strony różnych zmysłów.

Transkrypcja stanowi ponadto nieocenioną pomoc w rozwijaniu autonomii ucznia, do której współczesna glottodydaktyka przywiązuje dużą wagę (np. Benson 2007). Dzięki znajomości transkrypcji zyskuje on znaczną niezależność od nauczyciela, mogąc korzystać z tradycyjnych słowników, zapisywać prawidłową wymowę oraz ją później odtwarzać, jak też samodzielnie wzbogacać słownictwo w fonetycznie poprawnej formie.

Warto również wspomnieć o konsekwencjach, które powoduje brak stosowania transkrypcji w szkole. Uczący się języka angielskiego mogą starać się zapamiętywać wymowę nowych wyrazów, jednakże ta metoda nie jest skuteczna, ponieważ nasza pamięć jest zawodna. Mając tego świadomość, wiele osób zapisuje wymowę angielską, wykorzystując polskie konwencje relacji między literami i głoskami. W tym wypadku niebezpieczeństwo polega na błędnej percepcji wymowy obcych słów, która kształtowana jest przez nasz rodzimy system fonologiczny, często odbiegający znacznie od systemu języka docelowego. Posłużę się tu przykładem znajomej dziewczynki – dziewięcioletniej Kamili. W jej zeszytcie do angielskiego znalazłam między innymi następujące wyrazy zapisane przez nią ze słuchu: *camel* [ka-mel], *tiger* [tajger], *panther* [pemfer] i *chimp* [czimp] (lekcja dotyczyła nazw egzotycznych zwierząt). Poprosiłam Kamilę o wymówienie tych słów, co zrobiła, odtwarzając swoją „transkrypcję”. Następnie powtarzała nazwy zwierząt po mnie, starając się robić to jak najwierniej. Efekt był o wiele lepszy i wykazał, że dziewczynka jest w stanie słyszeć i prawidłowo powtórzyć angielskie wyrazy, jeśli tylko nie kieruje się swoim polskim zapisem w zeszytcie. Przytoczony przykład pokazuje, że stosowanie spolszczonej transkrypcji oznacza niskie postawienie poprzeczki dla uczących się, również tych, którzy mogliby osiągnąć znacznie więcej. Uczy i sankcjonuje językowe niechlujstwo oraz bylejakość.

Pomimo niewątpliwych zalet stosowania transkrypcji IPA na lekcjach angielskiego, jak i w samodzielnej pracy ucznia w domu, wielu nauczycieli rezygnuje z jej wprowadzenia i używania. Technika ta uchodzi bowiem nie tylko za czasochłonną i trudną do nauczania, ale także za mało interesującą i wymagającą znacznego nakładu pracy dla obu stron procesu dydaktycznego. Według badań Stasiaka i Szpyry-Kozłowskiej (2003a) około połowa nauczycieli angielskiego ją wykorzystuje, a tylko niewielki ich odsetek robi to systematycznie. Takie podejście wynika również z marginalizowania wymowy w szkole, gdzie sprawdziany i egzaminy mają charakter pisemny. Kolejnym istotnym powodem rezygnacji z transkrypcji w dydaktyce jest nieznanostwo wśród nauczycieli interesujących technik jej wprowadzania i ćwiczenia. Nie pomagają tu podręczniki, które najczęściej zadowolają się zamieszczeniem listy znaków fonetycznych na początku i w słowniczku wyrazów na końcu. Jednakże, jak dowodzą prace Hancocka (1995), Ciszewskiego (2004), Tencha (2011) czy Szpyry-Kozłowskiej (2015), istnieje wiele sposobów, by uczyć transkrypcji w ciekawy i atrakcyjny sposób.

Jednakże najistotniejszą kwestią jest brak przekonania wielu nauczycieli, że znajomość transkrypcji w znacznym stopniu przyczynia się do nabywania dobrej wymowy angielskiej przez uczniów. Innymi słowy, mają oni wątpliwości, czy czas i wysiłek poświęcony zapisowi fonetycznemu faktycznie przynosi odpowiednie rezultaty (Szpyra-Kozłowska 2008, 2017). W tym kontekście warto przytoczyć wyniki badania Stasiaka i Szpyry-Kozłowskiej (2003b) przeprowadzonego wśród licealistów, którzy zostali poproszeni o ocenę efektywności i atrakcyjności różnych technik nauczania wymowy. O ile transkrypcja nie została uznana przez nich za bardzo atrakcyjny sposób nauczania wymowy, o tyle zajęła pierwsze miejsce w rankingu najbardziej efektywnych technik, w ich przekonaniu w znaczący sposób przyczyniając się do poprawy wymowy. Z kolei późniejsze badanie Szpyry-Kozłowskiej i Stasiaka (2006) wykazało istnienie znacznej korelacji między jakością wymowy uczniów i ich znajomością transkrypcji – ci, którzy dobrze opanowali umiejętność posługiwania się zapisem fonetycznym, mieli zdecydowanie lepszą wymowę niż ci, którzy mieli problem z transkrypcją.

Transkrypcja uproszczona (spolszczona). Wymowa angielskich wyrazów w polskich podręcznikach

Alfred Reszkiewicz proponuje uproszczony system transkrypcji, który wykorzystuje pięć znaków zaczerpniętych z IPA, a w pozostałych wypadkach stosuje polskie litery i ich połączenia wymawiane zgodnie z rodzimymi zasadami. Można też pójść o krok dalej i zrezygnować w ogóle z symboli IPA i oprzeć się wyłącznie na polskim systemie zapisu głosek. W tej części mowa jest o takim właśnie podejściu i jego konsekwencjach.

Jak wiadomo, przyswajanie obcego języka nie ogranicza się do sali lekcyjnej, ale ma miejsce również w wielu innych sytuacjach i kontekstach, co jest szczególnie istotne wobec obserwowanego od lat zalewu angielszczyzny. Uczniowie zatem nabywają angielskie słownictwo np. poprzez filmy, muzykę, reklamy, kanały telewizyjne i internetowe czy media społecznościowe, jak też przez podręczniki szkolne do różnych przedmiotów, w których wymowa obcych nazw zapisywana jest fonetycznie za pomocą polskich liter. Ponieważ podręczniki traktowane są zazwyczaj jako źródło wiarygodnych informacji, proponowane w nich formy mogą być przyswojone i następnie stosowane przez uczniów. Warto zatem przyrzeć się nieco bliżej podręcznikowym transkrypcjom i ich konsekwencjom. Badanie⁷ objęło 350 wyrazów transkrybowanych za pomocą polskich liter w siedmiu przypadkowo wybranych podręcznikach szkolnych do języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, plastyki, muzyki i chemii⁸. O ile mi wiadomo, przedstawiony tu problem, pomimo jego wagi, nie był dotychczas przedmiotem analizy.

Zacznijmy od sposobu zapisu wybranych głosek angielskich, których nie ma w języku polskim. W tych przypadkach musiała zostać podjęta decyzja dotycząca wyboru rodzimych substytutów. Uzasadnione jest oczekiwanie, by przedstawione rozwiązania były przemyślane i konsekwentnie stosowane.

⁷ Zbiór badanych podręczników został zgromadzony w trakcie analizowania przeze mnie zawartej w nich problematyki genderowej, opisaną w książce *Nianie, ministra i japonki. Eseje o języku i płci* (2021).

⁸ W podręcznikowych transkrypcjach sylaby akcentowane nie są zaznaczone, co powoduje niejasność dotyczącą tego ważnego aspektu wymowy.

/θ, ð/

Szczelinowe spółgłoski międzyzębowe nie występują w języku polskim i stanowią trudny aspekt wymowy angielskiej do opanowania. Ich spolszczenia w omawianych źródłach najczęściej zawierają /t/ i /d/, ale zdarzają się, choć rzadziej, wersje ze szczelinowymi /f/ i /z/. Nie udało mi się odkryć żadnej zasady stosowania tych spółgłosek, co sugeruje przypadkowość ich wyboru, często w obrębie jednego podręcznika.

McCarthy [makkart*i*], Wordsworth [łordsłort], Thackeray [tekerej], Jonathan [dżonat*an*], Catherine [katrin], Heathrow [hitroł], Kenneth [kenet]

Hathaway [hafelej], theatre [fijater], Hepworth [hepłorf], Ethan [ifen]

The Globe [de głołb], The Boston Globe [de boston głołb], The Washington Post [de łoszington połst], Rutherford [radderford], The Beatles [de bitels]

Happy birthday [hepi berzdej]

/æ/

Angielska przednia samogłoska znana jako *ash* w badanych podręcznikach transkrybowana jest jako /a/ lub /e/, np.:

Caroll [karol], Francis [fransis], camel [kamel], Stanley [stanlej], Madden [maden], Atwood [atłud], Anne Hathaway [an hafelej];

Manship [menszip], Barry [beri], Andy [endi], Andrews [endrus], Thackeray [tekerej], playback [plejbek], Champion [kempion], Marilyn [merilin].

Tak jak poprzednio, wybór polskich substytutów /æ/ wydaje się tu całkowicie przypadkowy.

/ɪ/

Angielska samogłoska /ɪ/ także traktowana jest dwójako: najczęściej spolszczana jest jako /i/, ale również jako /y/, np.:

Chicago [szikago], Davis [dejvis], Kipling [kipling], Gilliam [giljam], Bill [bil];

Cambridge [kejmbrydz], rugby [ragby], Cosby [kosby], White Christmas [tajt krysmas].

Należy podkreślić, że również w tym wypadku brak konsekwencji, jak dowodzą poniższe przykłady, w których ta sama samogłoska transkrybowana jest raz jako [i], a raz jako [y].

Barry Lyndon [bari lyndon], Francis Cromarty [fransis kromarty], Sydney Opera House [sydni opra hałs]

samogłoska nieakcentowana schwa

Krótką angielską nieakcentowaną samogłoską centralną znaną jako *schwa* fonetycznie najbardziej zbliżona jest do polskiego [ɛ]. Jednakże jej zapis we wszystkich badanych podręcznikach jest oparty na pisowni, a nie wymowie, np.

Wexford [łeksford], Oxford [oksford], Benjamin [bendżamin], Christmas [krysmas], Jacob [dzejkop], Nicholas [nikolas], Terence [terens], Lincoln [linkoln], Rhode Island [rołd ajland].

spółgłoski zgłoskotwórcze

Jak wiadomo, w języku polskim tylko samogłoski mogą stanowić ośrodek sylaby. W wypadku angielskich spółgłosek zgłoskotwórczych ich spolszczone wersje odwołują się do pisowni, np.:

Stevenson [stiwenson], Newton [niuton], Jonathan [dżonatan], Thomson [tomson], Boston [boston], Camel Festival [kamel festiwal].

Jednakże zróżnicowany zapis wymowy nie dotyczy tylko głosek angielskich, które trudno jednoznacznie przypisać polskim dźwiękom, ale często ma miejsce także, wydawałoby się, w znacznie prostszych wypadkach, gdzie podobnych dylematów nie powinno być. Taka sytuacja dotyczy na przykład spolszczeń dyftongu /əʊ/.

/əʊ/

Ten dwudźwięk w badanych podręcznikach raz przedstawiany jest jako sekwencja [oʊ], a gdzie indziej jako samogłoska [o], bez konsekwentnego stosowania tych zapisów, np.

show [szoʊ], *Heathrow* [hitroʊ], *Ivanhoe* [ajwenhoʊ], *Rhode Island* [roʊld ajland], *The Washington Post* [de ʃosɪŋɡtən poʊst], *The Globe* [de gloʊb];

Ohio [ohajo], *Chicago* [szikago], *Malone* [malon], *negro spirituals* [nigro spirituals], *rock and roll* [rok end roʊ], *Jones* [džons], *Joseph* [džozef], *Hole* [hoʊ].

Dodajmy, że pierwsza z tych wersji jest dużo bliższa oryginałowi niż druga i nie przysparza Polakom trudności w wymowie. Zatem monoftongizacja dyftongu w drugiej grupie przykładów może być przypisana słabej znajomości wymowy angielskiej przez transkrybujących i kierowanie się przez nich głównie pisownią.

Takie zjawisko, w którym podręcznikowa „transkrypcja” stanowi odzwierciedlenie angielskiej ortografii, a nie wymowy, dotyczy niestety bardzo dużej liczby wyrazów i z tego względu zasługuje na osobne omówienie.

Wymowa doliterowa (oparta na pisowni)

W badanych podręcznikach zapis wielu wyrazów jest bardzo odległy od ich wymowy. Jest to raczej transliteracja (zamiana jednych liter na inne) niż faktyczna transkrypcja fonetyczna. Na przykład słynny angielski poeta *Wordsworth* [ˈwɜːdzwɜːθ] pojawia się w pseudofonetycznej wersji jako [ʃordsfɔrt], *Elvis Presley* [ˈprezli] jako [preslej], *Bob Marley* [ˈma:li] jako [marlej], a *Stanley Kubrick* [ˈstæni ˈkju:brɪk] jako [stanlej kubrik].

Tak duże zniekształcenia oryginalnej wymowy można interpretować dwojako. Można je przypisać chęci maksymalnego ułatwienia jej uczniom i stosowania utrwalonych w polszczyźnie form. Może to być również efekt zwykłej ignorancji językowej i wynikającego z niej ich niekompetentnego, nieprofesjonalnego i pełnego zwykłych błędów zapisu. Na rzecz tej drugiej tezy przemawiają liczne absurdalne formy rażąco odbiegające od angielskiej wymowy, które nie znajdują uzasadnienia w rzekomej fonetycznej prostocie, np. *Aldous Huxley* [ˈoldəs ˈhʌksli] transkrybowany jako [oldus oksli], *Colin Firth* [fɜːθ] jako [firt], *Wright* [raɪt] jako [trajt], *Fruitville* [ˈfruːtvɪl] jako [fruitwil], *bluff* [blʌf] jako [blef], *Lincoln* [ˈlɪŋkən] jako [linkoln], *Amy* [eɪmi] jako [emi], *National Book Foundation* [ˈnæʃnəl ˈbʊk faʊnˈdeɪʃən] jako [naszional buk fandejzon] i wiele innych. Uderza stosowanie nieznanego językowi angielskiemu „reguły”, według której sekwencje liter samogłoskowych i /w/ oznaczają sekwencję samogłoski oraz półsamogłoski, np. *Tom Sawyer* [ˈsoːjə] zapisany jako [soʃjer], *tomahawk* [ˈtɒməhɔːk] jako [tomohoʃk], *Lawrence* [ˈlɔːrəns] jako [laʃrens], *Buckshaw* [bʌkʃɔː] jako [bakszoʃ]. Brak angielskiej kompetencji językowej transkrybujących widoczny jest także w użyciu bezdźwięcznych spółgłosek tam, gdzie w angielskim wbrew pisowni wymawiane są dźwięczne, np. *Charles* [tʃarls], *James* [džejms], *The Beatles* [de bitels], *fake news* [fejk njus], *Hodges* [hodžes], *Andrews* [endrijs], *spirituals* [spirituals] czy *Jones* [džons].

Oparte na pisowni są również liczne formy zawierające literę /r/. Jak wiadomo, w brytyjskiej angielszczyźnie typu *Received Pronunciation*⁹, odmianie najczęściej nauczanej w Polsce, spółgłoska ta wymawiana jest wyłącznie przed samogłoską. Jednakże w podręcznikowych transkrypcjach /r/ pojawia się wszędzie tam, gdzie obecne jest w pisowni, w tym przed spółgłoskami, np.

Oxford [oksford], *Stuart* [stjuart], *George* [džordž], *Warhol* [ʃorhol], *Partridge* [partrɪdʒ], *Rutherford* [raderford], *Pritchard* [prɪtʃerd]

oraz na końcu wyrazów, np.

sir [ser], *Hytner* [hajtner], *Peter Webber* [piter łeber], *Painter* [pejnter], *Moore* [mur], *Spencer* [spenser], *Snyder* [snajder], *Kushner* [kuszner].

Warto również wspomnieć o tym, że w różnych podręcznikach „transkrypcja” tych samych nazw jest często różna, np. *Izaak Newton* [niuton] / [njuton], *Thomas Gainsborough*

⁹ Obecnie częściej stosuje się określenia takie jak: *Educated Southern British English* lub *Standard Southern British English*.

[gejnzbora] / [gejnsboro], *world* [tɛrlɔ] / [tɛld], co może zdziwić i zaniepokoić bardziej dociekliwych uczniów.

Jak wynika z powyższej analizy, we wszystkich przebadanych przeze mnie podręcznikach podane w nich „transkrypcje” najczęściej mają niewiele wspólnego z angielską wymową. Właściwie wiele z nich nie zasługuje na miano zapisu fonetycznego, ponieważ często są to polskie adaptacje angielskich nazw, od dawna utrwalone w naszym języku. Jednakże adaptacje nie są tym samym, co formy transkrybowane. Na przykład *Shakespeare* to w prawidłowym zapisie fonetycznym [ˈʃeɪkspiə], w polskiej transkrypcji [szejkspje], a *Szekspir* w utrwalonej adaptacji. W omawianych podręcznikach takie różnice są jednak całkowicie zatarte, mylnie sugerując, że chodzi o to samo zjawisko.

Takie nieprawidłowe zapisy zdecydowanie nie stanowią ułatwienia dla uczących się, a wręcz przeciwnie – wprowadzają ich w błąd i utrwalają błędną wymowę, którą trudno potem wykorzystać. Ponadto wprowadzają swoistą schizofrenię językową, gdyż różnią się znacząco od wersji nauczanych na lekcjach angielskiego, co może skutkować przekonaniem uczniów, że przybliżone, spolszczone formy są równie dobre, jak te oryginalne. Inaczej mówiąc, pseudotranskrypcje wyrządzają więcej szkody niż pożytku i nie powinny znajdować się w podręcznikach.

W tym kontekście powstaje pytanie, w jaki sposób takie potworki znalazły się w omawianych książkach, zatwierdzonych przecież do użytku szkolnego przez władze oświatowe. Należy wątpić, czy zostały one zweryfikowane przez kompetentnych anglistów lub skonsultowane ze słownikami wymowy. Dowodzą za to ignorancji i nonszalancji zarówno autorów i autorek, jak i wydawnictw oraz osób dopuszczających książki do druku i stosowania w szkołach¹⁰. Propagują oraz utrwalają niedopuszczalne niechlujstwo językowe i przyczyniają się do obniżenia standardów w nauczaniu wymowy angielskiej¹¹.

¹⁰ Rozumiejąc, że osoby piszące podręczniki nie zawsze są anglistami, nie można ich zwolnić z odpowiedzialności za tak rażące błędy w książkach, pod którymi się podpisują.

¹¹ Przyzwolenie na bylejakość i błędy w wymowie angielskiej widoczne jest także w wielu reklamach, w których spolszczenia często odbiegają w sposób rażący od wersji oryginalnej.

Podsumowanie

Problem stosowania lub rezygnacji z transkrypcji fonetycznej w szkolnej dydaktyce wymowy angielskiej od lat powraca jak bumerang. W niniejszym artykule przedstawiłam trzy podejścia do tego problemu:

1. Stosowanie międzynarodowego zapisu IPA;
2. Użycie mieszanej transkrypcji, będącej połączeniem wybranych znaków IPA i polskich konwencji przekładania liter na głoski, postulowanej przez Reszkiewiczą;
3. Wykorzystanie wyłącznie polskich liter i ich połączeń na oznaczenie angielskich głosek, obecne w podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów.

Jak starałam się wykazać, jedynie pierwsza z tych opcji stanowi odzwierciedlenie prawidłowej wymowy angielskiej. Nie robi tego system mieszany Reszkiewiczą, ani tym bardziej stosowanie polskiego zapisu, który cechuje znaczna arbitralność i przypadkowość. Wybór zależy oczywiście od priorytetów nauczycieli – czy ważniejsze jest dla nich nauczanie rzeczywistego języka, nawet jeśli jest to trudne i nie zawsze zakończone pełnym sukcesem, czy też chodzi głównie o to, aby proces nabywania angielszczyzny maksymalnie uczniom ułatwić, jednakże kosztem bardzo niskiej jakości ich docelowej wymowy? Innymi słowy, czy celem wysiłków uczniów i nauczycieli powinna być prawdziwa angielszczyzna, czy jej uproszczona, silnie akcentowana i często niezrozumiała dla innych polska wersja?

Na koniec przykład efektu, jaki przynosi podejście oparte na akceptacji fonetycznej bylejakości – „transkrypcja” komunikatu dla lektorów na dworcu kolejowym w Szczecinie, która zyskała dużą popularność w internecie¹²:

Etenszyn plis: Dojczs Ban REGIO trejn to Lubek, wija: Szczecin Gumieńce, Pasewalk. Nojbrandenburg is diparting from trak siks et platform tri. Plis stend ałej from de platform edž. Łi łiszju a plezynt dziurni.

¹² Onet Podróż: bit.ly/3IT7hMt [dostęp: 2.02.2022].

ANALIZOWANE PODRĘCZNIKI

- Chmiel, M., Cisowska, A., Kościerzyńska, J., Kusy, H., Wróblewska, A. (2019), *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 1*, Cz. 1&2, Warszawa: Nowa Era.
- Gromek, M., Kilbach, G. (2018), *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- Hassa, R., Mrzigod, A., Mrzigod, J. (2019), *To jest chemia. Chemia ogólna i nieorganiczna. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa: Nowa Era.
- Horwath, E., Żegleń, A. (2018), *Słowa z uśmiechem 5. Język polski. Literatura i kultura*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janicki, A., Kięczkowska, J., Menz, M. (2019), *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum 1. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era.
- Lukas, J., Onak, K. (2018), *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- Łuczak, A., Murdzak, A. (2017), *Między nami. Podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

BIBLIOGRAFIA

- Benson, P. (2007), *Autonomy in Language Teaching and Learning*, „Language Teaching”, nr 40, s. 21–40.
- Ciszewski, T. (2004), *Transkrypcja fonetyczna. Mity i uprzedzenia* [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego 4*, Konin: Wydawnictwo PWSZ, s. 28–34.
- Collins, B., Mees, I.M. (2003), *Practical Phonetics and Phonology*, London & New York: Routledge.
- Hancock, M. (1995), *Pronunciation Games*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Jones, D. (2011), *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, Roach, P., Setter, J., Esling, J. (red.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2000), *How to Teach Pronunciation*, Harlow: Longman.
- Lecumberri, M.L.G., Maidment, J.A. (2000), *English Transcription Course*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Reszkiewicz, A. (1957), *W sprawie transkrypcji fonetycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–32.
- Rogerson-Revell, P. (2011), *English Phonology and Pronunciation Teaching*, London & New York: Continuum.
- Sobkowiak, W. (1996), *English Phonetics for Poles*, Poznań: Bene Nati.
- Stasiak, S., Szpyra-Kozłowska, J. (2003a), *Atrakcyjność a efektywność technik nauczania wymowy* [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego 5*, Płock: Wydawnictwo PWSZ, s. 167–180.
- Stasiak, S., Szpyra-Kozłowska, J. (2003b), *The Effectiveness of Selected Pronunciation Teaching Techniques. Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii 2*, Konin: Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 125–131.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2008), *English Pronunciation Pedagogy in Poland – Achievements, Failures and Future Perspectives* [w:] Waniek-Klimczak, E. (red.), *Issues in Accents of English*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, s. 212–234.

- Szpyra-Kozłowska, J. (2015), *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-based Approach*, Bristol: Multilingual Matters.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2018), *Jak w atrakcyjny i skuteczny sposób uczyć wymowy języków obcych w szkole średniej? Na przykładzie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 10–15.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2021), *Nianiek, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*, Kraków: Universitas.
- Szpyra-Kozłowska, J., Stasiak, S. (2006), *Pronunciation Proficiency and Phonetic Transcription* [w]: W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, T. VIII. s. 275–284.
- Tench, P. (1992), *Phonetic Symbols in the Dictionary and in the Classroom* [w:] A. Brown (red.), *Approaches to Pronunciation Teaching*, London: Macmillan, s. 90–102.
- Tench, P. (2011), *Transcribing the Sound of English. A Phonetics workbook for Words and Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A. (1994), *Sound Foundations*, Macmillan Publishers.
- Wells, J. (1990), *Longman Pronunciation Dictionary*, Harlow: Longman.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

PROF. DR HAB. JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA Profesor językoznawstwa w Katedrze Językoznawstwa Angielskiego i Ogólnego w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej dorobek naukowy obejmuje osiem książek, sześć redakcji tomów zbiorowych oraz ponad sto artykułów z zakresu fonetyki i fonologii języka angielskiego i polskiego, fonodydaktyki angielskiej oraz lingwistyki płci. Jest inicjatorką i organizatorką cyklicznych międzynarodowych konferencji językoznawczych *Approaches to Phonetics and Phonology* (APAP) oraz twórczynią i edytorką serii *Sounds – Meaning – Communication* w niemieckim wydawnictwie Peter Lang.